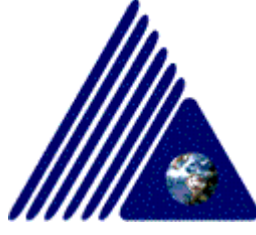


**T.C.**  
**YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı**

**KATILIMCI OKUL KÜLTÜRÜNÜN YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN  
İŞ MOTİVASYONU İLE İLİŞKİSİNE YÖNELİK ÖRNEK BİR ÇALIŞMA**

**Selin TANRIVERDİ**

**İSTANBUL – 2007**



**T.C.**  
**YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı**

**KATILIMCI OKUL KÜLTÜRÜNÜN YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN  
İŞ MOTİVASYONU İLE İLİŞKİSİNE YÖNELİK ÖRNEK BİR ÇALIŞMA**

**Selin TANRIVERDİ**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Canan ÇETİN**

**İSTANBUL – 2007**

**KATILIMCI OKUL KÜLTÜRÜNÜN YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN  
İŞ MOTİVASYONU İLE İLİŞKİSİNE YÖNELİK ÖRNEK BİR ÇALIŞMA**

**Selin TANRIVERDİ**

**ONAY**

**Jüri :**

**Tez Danışmanı : Prof. Dr. Canan ÇETİN**



**Üye : Dr. Adil Serdar SAÇAN**



**Üye : Dr. Mustafa FARSAKOĞLU**



**Yüksek lisans tezi onay tarihi : ...25... / ...07... / 2007**

## İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	I
KISALTMA LİSTESİ.....	IV
ŞEKİL LİSTESİ.....	V
ÇİZELGE LİSTESİ.....	VI
ÖNSÖZ.....	X
ÖZET.....	XI
ABSTRACT.....	XII
<b>BÖLÜM 1</b> .....	1
<b>GİRİŞ</b> .....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	3
1.3. ALT PROBLEMLER .....	3
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.5. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI.....	4
1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	5
1.7. TANIMLAR.....	5
<b>BÖLÜM 2</b> .....	8
<b>İLGİLİ LİTERATÜR</b> .....	8
2.1. KÜLTÜR, ÖRGÜT KÜLTÜRÜ ve OKUL KÜLTÜRÜ.....	8
2.1.1. KÜLTÜRÜN TANIMI.....	8
2.1.1.1. Kültürün Özellikleri.....	9
2.1.1.2. Kültür Çeşitleri .....	11
2.1.2. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ.....	12
2.1.2.1. Örgüt Kültürünün Önemi ve Yararları.....	16
2.1.2.2. Örgüt Kültürünün Öğeleri.....	18
2.1.2.3. Örgüt Kültürünün Özellikleri.....	20
2.1.2.4. Örgüt Kültürünün Benzer Kavramlarla İlişkisi.....	21
2.1.2.4.1. Alt Kültürler Arası İlişkiler ve Güçlü-Zayıf Kültürler.....	21
2.1.2.4.2. “Kültür” ve Metafor İlişkisi.....	23
2.1.2.4.3. Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi İlişkisi.....	24
2.1.2.4.4. Örgüt Kültürü ve Örgüt Felsefesi İlişkisi.....	26
2.1.2.5. Örgüt Kültürünün Oluşumu.....	27
2.1.2.5.1. Örgüt Kültürünü Oluşturan Değerler.....	27
2.1.2.5.2. Sosyalleşme.....	28
2.1.2.6. Örgüt Kültürü Modelleri.....	30
2.1.2.6.1. Örgüt Kültürü ve Yöneticilerin Kişilik Özellikleri.....	30
2.1.2.6.2. Çeşitli Örgüt Kültürü Sınıflandırmaları.....	32
2.1.2.6.2.1. Kilmann Modeli.....	32
2.1.2.6.2.2. Quinn ve Cameron Modeli.....	33
2.1.2.6.2.3. Deal ve Kennedy’nin Sınıflandırması.....	35
2.1.2.6.2.4. William, Dobson, Walters’ın ve Schein’in Sınıflandırmaları.....	37
2.1.2.6.2.5. Graves’in Sınıflandırması.....	39

2.1.2.6.2.6. Parsons'ın Modeli.....	40
2.1.2.6.2.7. Byars Modeli.....	41
2.1.2.6.2.8. Miles ve Snow Modeli.....	41
2.1.2.6.2.9. Quchi'nin "Z" Kültürü Modeli.....	43
2.1.2.6.2.10. Peters ve Waterman'ın Mükemmellik Modeli.....	44
2.1.2.7. Örgüt Kültürünün Değiştirilmesi.....	45
2.1.3. OKUL KÜLTÜRÜ KAVRAMI.....	46
2.1.3.1 Okul Kültürünün Oluşturulması ve Korunması.....	46
2.1.3.2. Etkili Okulda Kültür.....	47
2.1.3.3. Etkili Okul Kültürünün Alt Boyutları.....	48
2.1.3.4. Okul Kültürünün Denetimi.....	55
2.1.3.5. Okul Kültürünün Çevreye Tanıtılması.....	55
2.1.3.6. Okul Kültürü ile İlgili Araştırmalar.....	57
2.1.3.6.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	57
2.1.3.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	59
2.2.MOTİVASYON.....	62
2.2.1. MOTİVASYON.....	62
2.2.1.1. Motivasyonun Tanımı.....	62
2.2.1.2. Motivasyonun Özellikleri.....	63
2.2.2. DEĞİŞİK YÖNETİM MODELLERİNE GÖRE MOTİVASYON	64
2.2.2.1. Geleneksel Yönetim Modeline Göre Motivasyon.....	64
2.2.2.2. İnsan İlişkileri Modeline Göre Motivasyon.....	65
2.2.2.3. İnsan Kaynakları Modeline Göre Motivasyon.....	66
2.2.2.4. Çağdaş Yönetim Modeline Göre Motivasyon.....	66
2.2.3. MOTİVASYON TEORİLERİ.....	67
2.2.3.1. Kapsam Teorileri.....	69
2.2.3.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi.....	69
2.2.3.1.2. ERG Kuramı.....	72
2.2.3.1.3. Başarma İhtiyacı Teorisi.....	73
2.2.3.1.4. Çift Faktör Teorisi.....	78
2.2.3.2. Süreç Teorileri.....	82
2.2.3.2.1. Ödül Adaleti ve Eşitliği Kuramı.....	83
2.2.3.2.2. Beklenti Kuramı.....	85
2.2.3.3. Amaç Teorisi.....	89
2.2.3.3.4. Pekiştirme Teorisi.....	90
2.2.3.3. Motivasyon Teorilerinin Karşılaştırılması.....	92
2.3.ÖRGÜT KÜLTÜRÜ ve MOTİVASYON İLİŞKİSİ.....	96
2.3.1. Örgüt Kültürü Modellerinin Motivasyon ile İlişkisi.....	96
2.3.2. Katılımcı Okul Kültürünün Motivasyon ile İlişkisi.....	100
<b>BÖLÜM 3</b> .....	105
<b>ARAŞTIRMA YÖNTEMİ, BULGULAR VE YORUMLAR</b> .....	105
3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	
3.1.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	105
3.1.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	105
3.1.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	105
3.1.4. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ VE YORUMLANMASI.....	107
3.2. BULGULAR VE YORUMLAR.....	109

3.2.1. Araştırma Kapsamının Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler.....	109
3.2.2. İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Öğretmenlerinin Bireysel Özelliklere Göre Dağılımları .....	112
3.2.3. TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları Öğretmenlerinin Bireysel Özelliklere Göre Dağılımları.....	115
3.2.4. TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular	117
3.2.5. İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	121
3.2.6. Bireysel Özelliklere Göre İş Motivasyon Düzeyine İlişkin Bulgular.....	124
3.2.6.1. Cinsiyete Değişkenine Göre İş Motivasyon Düzeyleri.....	124
3.2.6.2. Yaş Değişkenine Göre İş Motivasyon Düzeyleri.....	126
3.2.6.3. Uyruk Değişkenine Göre İş Motivasyon Düzeyleri.....	128
3.2.6.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İş Motivasyon Düzeyleri.....	129
3.2.6.5. Mesleki Deneyimi Değişkenine Göre İş Motivasyon Düzeyleri.....	130
3.2.6.6. Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre İş Motivasyon Düzeyleri.....	132
3.2.7. TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesine İlişkin Bulgular.....	135
3.2.8. İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesine İlişkin Bulgular.....	137
3.2.9. Bireysel Özelliklere Göre Katılımcı Okul Kültürünün Gerçekleşme Derecesine İlişkin Bulgular.....	138
3.2.9.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcı Okul Kültürü Boyutları.....	139
3.2.9.2. Yaş Değişkenine Göre Okul Katılımcı Kültür Boyutları.....	141
3.2.9.3. Uyruk Değişkenine Göre Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarına Ait Bulgular.....	146
3.2.9.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarına Ait Bulgular.....	148
3.2.9.5. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarına Ait Bulgular.....	151
3.2.9.6. Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarına Ait Bulgular.....	154
3.2.10. Öğretmenlerin Algılarına Göre Katılımcı Okul Kültürünün Alt Boyutlarının Gerçekleşme Derecesi ile İş Motivasyonu Arasındaki İlişki.....	157
3.2.11. Öğretmenlerin Algılarına Göre Katılımcı Okul Kültürünü Oluşturan Alt Boyutların Gerçekleşme Derecesi ve İş Motivasyon Düzeyine Göre Okullar Arasındaki İlişki.....	159
<b>BÖLÜM 4.....</b>	<b>163</b>
<b>SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....</b>	<b>163</b>
4.1. SONUÇLAR.....	163
4.2. ÖNERİLER.....	169
<b>EKLER.....</b>	<b>173</b>
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>180</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>186</b>

## KISALTMA LİSTESİ

<b>A.Ü.</b>	Anadolu Üniversitesi
<b>b.</b>	Baskı
<b>Bkz.</b>	Bakınız
<b>C.</b>	Cilt
<b>Çev.</b>	Çeviren
<b>Der.</b>	Derleyen
<b>ESBAÇ</b>	Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları
<b>İ.İ.B.F.</b>	İktisadi ve İdari İlimler Fakültesi
<b>İst.</b>	İstanbul
<b>İşl. ve İkt. Fk.</b>	İşletme ve İktisat Fakültesi
<b>No.</b>	Numara
<b>NY</b>	New York
<b>pp.</b>	Sayfa Sayısı
<b>S.</b>	Sayı
<b>s.</b>	Sayfa
<b>ss.</b>	Sayfa Sayısı
<b>Sig.</b>	Significance, önem
<b>SPSS</b>	Statistical For Social Sciences
<b>U.K.</b>	United Kingdom (İngiltere )
<b>U.S.A.</b>	United States of America (Amerika Birleşik Devletleri)

## **ŒEKİLLER LİSTESİ**

**Œekil 2.1 :** Örgüt Kültürünü Oluşturan Öğeler

**Œekil 2.2 :** Örgüt Felsefesinin Sağladığı Yararlar

**Œekil 2.3 :** Örgüt Kültürlerinin Oluşumu

**Œekil 2.4 :** Sosyalleşme Modeli

**Œekil 2.5 :** Parsons Modelinde Kültürel Değerlerin Fonksiyonları

**Œekil 2.6 :** Örgütsel Kültür Tipleri ile İlgili Rekabetçi Değerler Modeli

**Œekil 3.7 :** Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi



## ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 2.1. Çeşitli Örgüt Kültürü Tanımları.....	15
Çizelge 2.2. Örgüt Kültürü ve Yöneticilerin Kişilik Özellikleri.....	30
Çizelge 2.3. Deal ve Kennedy'nin Örgüt Kültürü Sınıflandırması.....	35
Çizelge 2.4. William, Dobson, Walters'ın ve Schein'in Örgüt Kültürü Sınıflandırmaları.....	37
Çizelge 2.5. Graves'in Örgüt Kültürü Sınıflandırması.....	39
Çizelge 2.6. Örgütsel Kültür Ölçeği.....	41
Çizelge 2.7. Kültür Tipi, Strateji ve Yöneticilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler Çizelgesi.....	42
Çizelge 2.8. Japon ve Amerikan Toplumlarının Temel Değer Yargıları Açısından Karşılaştırılması.....	43
Çizelge 2.9. Mükemmel Şirketlerin Ortak Değer ve Özellikleri.....	44
Çizelge 3.10. Motivasyon Üzerine Geliştirilen Kapsam ve Süreç Kuramları Arasındaki Temel Farklılıklar.....	67
Çizelge 3.11. Maslow tarafından Belirlenen İhtiyaç Kademelerine Karşılık Gelen Örgütsel İhtiyaçlar.....	71
Çizelge 3.12. Başarı Kazanma ve Başarısızlıktan Kaçınma İhtiyacı Olan Kişilerle İlgili Tahminler.....	74
Çizelge 3.13. Herzberg Tarafından Belirlenen Hijyen Faktörleri ve Motive Edici Faktörler.....	80
Çizelge 3.14. Beklenti, Valens ve Araçsallığın, Güç ile Olan İlişkisi.....	87
Çizelge 3.15. Motivasyon Üzerine Geliştirilen Kapsam ve Süreç Kuramlarının Savundukları Temel Görüşler.....	92
Çizelge 3.16. Cinsiyet Değişkeni için <i>f</i> , %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri.....	110
Çizelge 3.17. Yaş Değişkeni için <i>f</i> , %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri.....	110
Çizelge 3.18. Uyruk Değişkeni için <i>f</i> , %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri.....	110
Çizelge 3.19. Eğitim Düzeyi Değişkeni için <i>f</i> , %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri.....	111
Çizelge 3.20. Mesleki Deneyim Değişkeni için <i>f</i> , %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri.....	111
Çizelge 3.21. Okuldaki Görev Süresi Değişkeni için <i>f</i> , %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri.....	112
Çizelge 3.22. Cinsiyet Değişkeni için <i>f</i> , %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri.....	112
Çizelge 3.23. Yaş Değişkeni için <i>f</i> , %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri.....	113
Çizelge 3.24. Uyruk Değişkeni için <i>f</i> , %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri.....	113
Çizelge 3.25. Eğitim Düzeyi Değişkeni için <i>f</i> , %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri.....	113
Çizelge 3.26. Mesleki Deneyim Değişkeni için <i>f</i> , %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri.....	114
Çizelge 3.27. Okuldaki Görev Süresi Değişkeni için <i>f</i> , %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri.....	114
Çizelge 3.28. Cinsiyet Değişkeni için <i>f</i> , %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri.....	115
Çizelge 3.29. Yaş Değişkeni için <i>f</i> , %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri.....	115
Çizelge 3.30. Uyruk Değişkeni için <i>f</i> , %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri.....	116
Çizelge 3.31. Eğitim Düzeyi Değişkeni için <i>f</i> , %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri.....	116
Çizelge 3.32. Mesleki Deneyim Değişkeni için <i>f</i> , %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri.....	116
Çizelge 3.33. Okuldaki Görev Süresi Değişkeni için <i>f</i> , %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri....	117
Çizelge 3.34. Özel TED İstanbul Koleji'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeyleri İle İlgili Her Bir Maddenin Aritmetik	

Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	118
<b>Çizelge 3.35.</b> Özel TED İstanbul Koleji'nde Görev Yapan Türk ve Yabancı Uyruklu Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeyleri İle İlgili Her Bir Maddenin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	120
<b>Çizelge 3.36.</b> İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeyleri İle İlgili Her Bir Maddenin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	121
<b>Çizelge 3.37.</b> İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Türk ve Yabancı Uyruklu Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeyleri İle İlgili Her Bir Maddenin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	123
<b>Çizelge 3.38.</b> Özel TED İstanbul Koleji'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	125
<b>Çizelge 3.39.</b> İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	125
<b>Çizelge 3.40.</b> Özel TED İstanbul Koleji 'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	126
<b>Çizelge 3.41.</b> İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	126
<b>Çizelge 3.42.</b> İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Algılarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann U-Testi Sonuçları.....	127
<b>Çizelge 3.43.</b> Özel TED İstanbul Koleji 'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	128
<b>Çizelge 3.44.</b> İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	128
<b>Çizelge 3.45.</b> Özel TED İstanbul Koleji 'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	129
<b>Çizelge 3.46.</b> İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	130
<b>Çizelge 3.47.</b> Özel TED İstanbul Koleji 'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Puanlarının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	131
<b>Çizelge 3.48.</b> İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Puanlarının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	131
<b>Çizelge 3.49.</b> Özel TED İstanbul Koleji 'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Puanlarının Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	132

<b>Çizelge 3.50.</b> İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Puanlarının Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	133
<b>Çizelge 3.51.</b> İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerin İş Motivasyon Algılarının Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U-Testi Sonuçları.....	134
<b>Çizelge 3.52.</b> Özel TED İstanbul Koleji'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	135
<b>Çizelge 3.53.</b> Özel TED İstanbul Koleji'nde Görev Yapan Türk ve Yabancı Uyruklu Yabancı Dil Öğretmenlerinin Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	136
<b>Çizelge 3.54.</b> İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	137
<b>Çizelge 3.55.</b> İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Türk ve Yabancı Uyruklu Yabancı Dil Öğretmenlerinin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	138
<b>Çizelge 3.56.</b> Özel TED İstanbul Koleji'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	139
<b>Çizelge 3.57.</b> İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	140
<b>Çizelge 3.58.</b> Özel TED İstanbul Koleji'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları...	141
<b>Çizelge 3.59.</b> Özel TED İstanbul Koleji'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Okul Kültürü Boyutlarına İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U-Testi Sonuçları.....	142
<b>Çizelge 3.60.</b> İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	144
<b>Çizelge 3.61.</b> İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarına İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney- U-Testi Sonuçları.....	145
<b>Çizelge 3.62.</b> Özel TED İstanbul Koleji'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesinin Uyruk Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	146

<b>Çizelge 3.63.</b> İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesinin Uyruk Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	147
<b>Çizelge 3.64.</b> Özel TED İstanbul Koleji'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	149
<b>Çizelge 3.65.</b> İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	150
<b>Çizelge 3.66.</b> Özel TED İstanbul Koleji'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesinin Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	151
<b>Çizelge 3.67.</b> İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesinin Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	152
<b>Çizelge 3.68.</b> İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U-Testi Sonuçları.....	154
<b>Çizelge 3.69.</b> Özel TED İstanbul Koleji'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesinin Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	155
<b>Çizelge 3.70.</b> İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesinin Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	156
<b>Çizelge 3.71.</b> İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarına İlişkin Algılarının Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U-Testi Sonuçları.....	157
<b>Çizelge 3.72.</b> Katılımcı Okul Kültürünün Alt Boyutları ve İş Motivasyon Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Sperman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları.....	158
<b>Çizelge 3.73.</b> Katılımcı Okul Kültürünün Alt Boyutları ve İş Motivasyon Düzeyine Göre Okullar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Sperman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları.....	159
<b>Çizelge 3.74.</b> Katılımcı Okul Kültürünün Alt Boyutları ve İş Motivasyon Düzeyine Göre Okullar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Sperman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçlarının Uyruğa Göre Dağılımları.....	160
<b>Çizelge 3.75.</b> Özel Ted İstanbul Koleji ve İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nden elde edilen verilerin karşılaştırmalı özeti.....	162

## **ÖNSÖZ**

Bilindiği gibi, örgütlerin verimliliğine ve etkililiğine ilişkin araştırmalar son yıllarda büyük bir hız kazanmıştır. Günümüzde, örgütlerin başarısında fiziksel ve parasal kaynaklardan çok, insan kaynaklarının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Ancak örgütlerin en değerli kaynağı olan insanın örgütsel davranışı oldukça karmaşıktır.

“Okul Kültürünün Yabancı Dil Öğretmenlerinin Motivasyonu ile İlişkisine Yönelik Örnek Bir Çalışma” konulu bu çalışmamızda, yabancı dil öğretmenlerinin içinde buldukları okul kültürünü nasıl algıladıkları ve bu kültürün onları iş hayatında ne ölçüde motive ettiği araştırılacaktır.

**Haziran-2007**

**Selin TANRIVERDİ**

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeyi ile ilişkisinin incelenmesidir. Bu amaçla “Katılımcı Okul Kültürü Ölçeği” ve “Motivasyon Ölçeği” iki farklı özel okuldaki yabancı dil öğretmenlerinden oluşan toplam 80 kişilik bir örneklem grubuna uygulanmıştır. Yapılan çeşitli istatistiksel analizlerin sonucunda, katılımcı okul kültürü ve öğretmenlerin iş motivasyonu arasında anlamlı ve olumlu bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Katılımcı okul kültürünün alt ölçekleri arasında, motivasyon ile en güçlü ilişki içinde olan okul kültürü alt boyutu “Öğretmen İşbirliği” olarak ortaya çıkmıştır. Ardından sırasıyla; “Katılımcı Liderlik”, “Amaç Birliği”, “Mesleki Yardımlaşma”, “Öğrenme Ortaklığı” ve “Mesleki Gelişme” alt boyutları gelmiştir. Araştırma kapsamına dahil edilen diğer sosyodemografik değişkenler olan cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim, okuldaki görev süresi ile hem iş motivasyonu hem de katılımcı okul kültürü arasında bazı noktalarda anlamlı ilişkiler bulunmuş ve tez kapsamında bu bulgular yorumlanmıştır.

## **ABSTRACT**

The impetus of this research was to examine the relationship between cooperative school culture and foreign language teachers' job motivation level. To fulfil this objective, "The Cooperative School Culture Scale" and "The Motivation Scale" were administered to 80 foreign language teachers who work at two separate private schools. Evidence from the correlational analyses indicated the existence of a significant positive relationship between cooperative school culture and teachers' job motivation level. Comparisons among different dimensions of cooperative school culture showed that, "Teacher Collaboration" was the most important predictor of job motivation which is consecutively followed by "Cooperative Leadership", "Goal Attainment", "Professional Support", "Learning Partnership" and "Professional Development". Gender, age, years of professional experience, educational status and the number of years spent at the same school were the demographic variables that were examined in relation with the teachers' perception on cooperative school culture and their job motivation level. Significant relationships between some of these variables and the school culture subdimensions as well as the teachers' motivation level were found and commented upon within the thesis.

# BÖLÜM 1

## 1. GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Günümüzde küreselleşme olgusu nedeniyle, ulusal ve uluslararası arenada rekabet edebilmeleri için örgütler, rekabet güçlerini artırmak durumundadırlar. Rekabet gücünü artırmak ise, çalışanların kendilerini örgütle bütünleştirmelerine, örgüt için kolaylıkla özveride bulunabilmelerine bağlıdır. Bu da örgütlerde ortak bir gücün varlığını gerektirir. En basitinden en ilerisine kadar tüm örgütlerde var olan bu ortak güç kültürdür. Kültür, insan topluluklarının geçmişleri, yaşama, üretim biçimleri, bunlarla ilgili gelişmeler vb. insan topluluklarının sosyal ilişkileri ile ilgilidir. Örgüt kültürü, toplum kültürünün bir alt kültürüdür. Dolayısıyla örgüt kültürü, bir örgütün içinde yer alan bireylerin davranışlarını yönlendiren normlar, davranış ve değerler, inançlar ile alışkanlıklar sistemi olarak ifade edilir. Günümüzde örgüt kültürü kuruluşların rekabet avantajı kazanmalarında önemli bir rol oynamaktadır. Örgüt kültürü, örgüt üyelerine farklı bir kimlik veren ve örgüte bağlanmasına yardımcı olan ve örgüt üyeleri tarafından paylaşılan iç değişkenleri sunmaktadır. Örgüt kültürü soyut ve birbirini tamamlayıcı çok sayıda faktörden oluşmaktadır. İnsana verilen önemi sadece çalışanlarla değil ilişki içinde bulunulan tüm insanlarla geniş bir çerçevede ele alan örgüt kültürü maddi unsur ve hedeflerden çok manevi amaçlar ve ahlaki değerlerden oluşması nedeniyle de her örgütte farklı bir yapıda ortaya çıkmaktadır.<sup>1</sup>

Örgüt kültürü literatüründe eğitim örgütleri kültürü, okul kültürü adıyla çok sayıda çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Okul kültürü, paylaşılan değerler, inançlar, ortak bir misyon, kahramanlar, adetler, gelenekler ve bir tarihten oluşur; üyelerin davranışlarını ve verimliliğini etkiler, okulun veliler ve toplum karşısındaki imajını belirler. Okullar etkili bir eğitim hizmeti verebilmek için, uygun bir örgütsel kültür oluşturmak zorundadırlar. Her okul sahip olduğu örgütsel kültürle diğer okullardan ayrılır; dolayısıyla bir okulun örgütsel kültürünün bilinmesi, yönetici ve öğretmen davranışlarının ve okul başarısının

---

<sup>1</sup> Köse, S., Tetik, S. ve Cuma, E., 2001, "Örgüt Kültürünü Oluşturan Faktörler". Celal Bayar Ün., İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi, Cilt: 7, Sayı:1, s.219. Manisa.



anlaşılmasına yardımcı olur. Araştırmacılara göre, güçlü gelenekleri, törenleri, ritüelleri ve sembollerini içeren ve derinden algılanan okul kültürü, öğrenci başarı ve motivasyonu ile öğretmenlerin verimlilik ve tatminlerini olumlu yönde etkilemektedir.<sup>2</sup>

“Motivasyon” bir işi yapma ve onu sürdürme isteğidir. Davranışı başlatan ve yönlendiren etkenler ile davranışın şiddetini ve sürekliliğini belirleyen değişkenler motivasyonu oluşturur. Motivasyonla ilgili en temel sorular, davranışın yönü, yoğunluğu ve süresiyle ilgilidir. Motivasyon öncelikle, kişiyi belirli bir yöne doğru harekete geçirmelidir. Kişinin bir şeyi yapmaya istekli yada hevesli olması motivasyon için yeterli değildir. Motivasyon sonucu ortaya çıkan davranışın hangi yoğunlukta olduğu ve ne kadar sürdüğü de o motivasyonun gücünü gösterir. İş performansını; çalışanın iç motivasyonu, kişilik özellikleri ve değerleri doğrudan etkiler. Ancak araştırmalar, çalışan memnuniyetinin performansı artırdığı konusunda bir bulgu ortaya koymamıştır. Çalışan memnuniyetinin verimlilikten çok; devamsızlık, çalışma düzeni, işyerinde istikrar gibi çalışan davranışlarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Motivasyonu ve dolayısıyla performansı artıran; esnek ve yatay yapılanma, etkin ekip çalışması, açık iletişim, çalışan ihtiyaçlarına duyarlılık, çatışma yönetimi boyutlarını da içeren katılımcı bir kurum kültürüdür.<sup>3</sup>

“Örgüt kültürünün öğretmen motivasyonu üzerine etkisi ve bir örnek çalışma” konulu bu araştırmada, okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin motivasyonu üzerindeki etkisi araştırılmaya çalışılarak sırasıyla kültür, örgüt kültürü ve okul kültürü kavramları açıklandıktan sonra motivasyon teorilerine değinilecek ve örgüt kültürü ile “motivasyon” arasındaki ilişki vurgulanacaktır.

Uygulama bölümünde özellikle farklı örgütlenmeleri olduğu varsayılan iki farklı özel okul örneklem olarak seçilerek, bu örgütlerdeki yabancı dil öğretmenleri tarafından algılanan okul kültürünün nasıl olduğu, katılımcı bir okul kültürünün olup olmadığı ve bu durumun yabancı dil öğretmenlerinin motivasyonunu ne yönde etkilediği araştırılacaktır. Sonuç bölümünde ise ölçek yoluyla elde edilen veriler analiz edilerek sunulacaktır.

---

<sup>2</sup> Erdem, F. ve İşbaşı, J. Ö., 2001, “Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü ve Öğrenci Alt Kültürünün Algılamaları”, Akdeniz Ün. İ.İ.B.F. Dergisi, Sayı:1, s. 33-57.

<sup>3</sup> <http://www.baltas-baltas.com/kaynakdergiyazi> (Ulaşım Tarihi: 20.04.2007)

## **1.2. Problem Cümlesi**

Bu araştırmanın genel amacı; katılımcı okul kültürünün gerçekleşme derecelerini ve öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerini demografik değişkenler bakımından belirlemek ve katılımcı okul kültürünü oluşturan boyutlar ile öğretmenlerin iş motivasyon düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

## **1.3. Alt Problemler**

1. Özel TED İstanbul Koleji Vakfı'nda görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyon düzeyleri nedir?
2. İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyon düzeyleri nedir?
3. Öğretmenler cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki deneyim ve okuldaki görev süresi gibi demografik değişkenlere göre gruplandırıldıklarında; iş motivasyonu bakımından aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Özel TED İstanbul Koleji Vakfı'nda katılımcı okul kültürü boyutlarından mesleki gelişim, işbirlikçi liderlik, öğretmen işbirliği, karşılıklı yardımlaşma, amaç birliği ve öğrenme ortaklığı ne derece gerçekleşmektedir?
5. İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde katılımcı okul kültürü boyutlarından mesleki gelişim, işbirlikçi liderlik, öğretmen işbirliği, karşılıklı yardımlaşma, amaç birliği ve öğrenme ortaklığı ne derece gerçekleşmektedir?
6. Öğretmenler cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki deneyim ve okuldaki görev süresi gibi demografik değişkenlere göre gruplandırıldıklarında; katılımcı okul kültürü boyutlarından her birinin gerçekleşme derecesi bakımından aralarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
7. Öğretmenlerin algılarına göre katılımcı okul kültürünü oluşturan boyutlardan her birinin gerçekleşme derecesi ile iş motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

8. Katılımcı okul kültürünü oluşturan boyutlardan her birinin gerçekleşme derecesi ve iş motivasyon düzeyine göre okullar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

#### 1.4. Araştırmanın Önemi

Araştırmalar, örgütlerdeki güçlü kültürün başarıyı etkilediğini göstermektedir. Bir sistem mantığı ile çalışan tüm örgütler gerçekleştirdikleri faaliyetlere bağlı olarak, girdileri-çıktıları, teknik ve beşeri süreçleri açısından birbirlerine göre farklılık gösterirler. Temel misyonu, davranış değiştirme ve kültürlenmeyi sağlamak olan eğitim örgütlerinin en önemli girdisi ve çıktısı insandır. Bu nedenle süreçlerinin işleminde bireysel boyut, kurumsal boyuttan daha önemlidir; biçimsel olmayan uygulamalar biçimsel uygulamalara göre daha yaygındır, sorunların çözümünde yetki kullanmaktan çok etkileme yöntemleri geçerlidir.<sup>4</sup>

Eğitim örgütlerindeki kültür, öğretmen, öğrenci ve yönetim alt kültürünün etkileşimi ile üretilir ve bu örgütlerin kültürel özelliklerinin incelenmesi, kültürü araştırma, çalışanların performansını artırma ve öğrenci yetiştirme süreçlerinin geliştirilmesindeki rolü nedeniyle önemlidir.<sup>5</sup> Bu çalışma, Ted İstanbul Koleji Vakfı Özel Öğretim Kurumları ve İstanbul Amerikan Robert Lisesi'ndeki yabancı dil öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini saptamak ve buna bağlı olarak bu iki okulda katılımcı bir okul kültürünün ne derecede var olduğunu belirlemeye yöneliktir.

#### 1.5. Araştırmanın Sayıtları

2. Araştırmada incelenen katılımcı okul kültürü boyutları ile öğretmenlerin iş motivasyon düzeyleri bu alanda geliştirilmiş anketler aracılığı ile belirlenebilir.
3. Yabancı Dil Öğretmenlerinin anketlere verdikleri cevaplar onların gerçek algılarını yansıtmaktadır.

---

<sup>4</sup> Şimşek, Y., 2005, **Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmen Görüşleri**, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, s.101-102, Eskişehir.

<sup>5</sup> Erdem ve İşbaşı, 2001, s.2.

## 1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma aşağıdaki hususları kapsamaktadır :

1. Araştırma İstanbul ilinde bulunan Özel TED İstanbul Koleji’nde ve İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde 2006-2007 eğitim-öğretim yılında görev yapan yabancı dil öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Araştırmada incelenen katılımcı okul kültürü boyutları Gruenert (1998)’in çalışması sonucunda oluşturulan ve Abacıoğlu (2005) tarafından Türkçe’ye çevrilen; katılımcı liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişim, mesleki yardımlaşma, amaç birliği ve öğrenme ortaklığı ile; iş motivasyon düzeyleri Aksoy (2006) tarafından geliştirilen ölçek ile sınırlıdır.

3. Öğretmenlerin iş motivasyonuna ve katılımcı okul kültürü boyutlarına ilişkin algılarını etkilediği varsayılan bireysel özellikler cinsiyet, yaş, uyruk, eğitim düzeyi, mesleki deneyim ve okuldaki görev süresi ile sınırlıdır.

## 1.7. Tanımlar

**Örgüt Kültürü** : Örgüt kültürü, kişiye örgütün işleyişini anlamada yardım eden ve davranışları ile ilgili normlar sağlayan ortak değer yargıları ve inançlar düzenidir.<sup>6</sup>

**Okul Kültürü** : Okul kültürü, bireysel okulun zamanla oluşturduğu bir yaşam tarzı olarak görülebilir. Okulun tarih ve gelenekleri, okul personelinin birikimleri; karşılıklı etkileşimleri zamanla okuldan okula özgün bir kültürün gelişmesine neden olmaktadır.<sup>7</sup>

**Amaç Birliği** : Bu boyut öğretmenlerin okulun ortak amaçları için ne derecede işbirliği içerisinde olduğunu tanımlayan bir boyuttur. Amaç birliğinin geliştiği bir okul kültüründe

---

<sup>6</sup> Desphonde, R. ve Webster, F. E., 1989, “Organizational Culture and Marketing : Defining The Research Agenda ”, Journal of Marketing, Cilt: 53, Sayı:4, s.34-35.

<sup>7</sup> Kozlu, C., 1986, **Kurumsal Kültür : Amerika, Japonya ve Türkiye; Başarılı Firma Yönetimlerinde Kurumsal Kültürün Rolü**. Bilkom Yayınları, s.51-53, İstanbul.

öğretmenler okul misyonunu anlar ve destekler; okul misyonuyla uyumlu bir öğretim şekli benimserler. Öğretmenler okulun misyonunu gerçekleştirmek için en iyi öğretim tekniklerini bilir ve uygularlar. Okulun gerçekleştirmek istediği hedefler doğrultusunda tüm paydaşları hem fikirdir ve beraber hareket ederler.<sup>8</sup>

**Katılımcı liderlik :** Katılımcı liderlik çevresini dinlemeyi, çalışanlarıyla sorumlulukları paylaşmayı, birlikte öğrenmeyi ve sorunları beraber çözmeyi içerir. İşbirlikçi liderlik boyutu okul liderinin okuldaki personelle işbirlikçi ilişkiler kurabilme ve yürütebilme derecesini gösterir. İşbirlikçi lider, öğretmenlerin fikirlerine değer verir, onlardan girdi bekler, onları karar verme sürecine katar ve mesleki yargılarına güvenir. Risk almayı, yeniliği, fikir ve uygulamaların paylaşımını destekler ve ödüllendirir.<sup>9</sup>

**Mesleki gelişim :** Mesleki gelişim boyutu öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ve okul çapında gelişime ne derece değer verdiğini gösterir. İşbirlikçi bir kültürde öğretmenler alanında özellikle de öğrenim uygulamalarında en güncel gelişmeleri öğrenmek için seminerlerden, meslektaşlarından, örgütlerden ve diğer mesleki kaynaklardan bilgi edinmeye çalışırlar.<sup>10</sup>

**Mesleki Yardımlaşma :** Mesleki yardımlaşma öğretmenlerin birbirleriyle ne derece işbirliği içerisinde çalıştığını gösteren bir boyuttur. Üst düzeyde yardımlaşma duygusunun geliştiği bir okulda öğretmenler birbirine güvenir, birbirlerinin fikirlerine değer verir ve okul içerisinde yapılması gereken işlerde birbirlerine yardımcı olurlar.<sup>11</sup>

**Öğretmen İşbirliği :** Bu boyut öğretmenlerin, okulun öğretim vizyonunu daha da geliştirmek adına yapıcı ilişkilerde bulunma derecesini gösterir. Okuldaki öğretmenler işbirliği içerisinde planlama yapar, farklı öğrenim uygulamalarını tartışır ve gözlemler,

---

<sup>8</sup> <http://tedp.meb.gov.tr/> (Ulaşım Tarihi : 28.05.2007)

<sup>9</sup> Miles, M. T., 2002, **The Relative Impact of Principal Instructional and Transformational Leadership on School Culture**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Faculty of the Graduate School University of Missouri, s.18-20. A.B.D.

<sup>10</sup> Miles, 2002, s.19.

<sup>11</sup> Miles, 2002, s.19.

okul programlarını değerlendirirler. Öğretmenler diğer öğretmenlerin yaptıklarıyla ilgili bilgi sahibidir.<sup>12</sup>

**Öğrenme ortaklığı :** Öğrenme ortaklığı boyutu ise bir okulda öğretmen, öğrenci ve ailelerin, öğrencini başarısı için ne derece işbirliği içerisinde olduklarını gösterir. Bu konuda yeterli olan okullarda öğretmen ve velilerin öğrenciden ortak beklentileri vardır ve öğrenci performansı hakkında sürekli iletişim içerisinde. Aileler öğretmenlere güvenir. Öğrenciler kendi öğrenimleriyle ilgili sorumluluk üstlenirler.<sup>13</sup>

**Motivasyon :** Kişiyi belirli bir amaç için harekete geçiren, insanı çalışmaya sevk eden ve kişilerde çalışma isteğini arttıran, kişinin içinde hissettiği güç anlamına gelmektedir.<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> Miles, 2002, s.20.

<sup>13</sup> Miles, 2002, s.20.

<sup>14</sup> Luthans, F. ve Keith, D., 1999, **Organizational Behavior**. 2.b., Irwin / McGraw –Hill, s.112. NY.

## BÖLÜM 2

### 2. İLGİLİ LİTERATÜR

#### 2.1. KÜLTÜR ve ÖRGÜT KÜLTÜRÜ

##### 2.1.1. Kültürün Tanımı

Kültür sözcüğünün etimolojik kökeni Latince'deki “cultura” sözcüğüne dayanır. Bu sözcük “colere” fiili ve “cultus” isminden türemiştir bir kelimedir. 18. yy.dan önce “cultura” sözcüğü ekip-biçmek gibi tarımsal faaliyetler anlamında kullanılırken zaman içinde kültür kelimesine yüklenen anlam farklılaşmış ve kültür insanlık tarihinde insanın hayat biçimine bağlanmıştır.<sup>15</sup>

Kültür kavramının antropolojik ve sosyolojik anlamını kazanması büyük ölçüde Tylor'ın katkılarıyla gerçekleşmiştir.<sup>16</sup> Tylor, kültürü bir toplumun üyesi olarak insanoğlunun kazandığı yada öğrendiği bilgi, sanat, gelenek-görenek ve benzeri yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan bir bütün olarak tanımlamıştır.<sup>17</sup>

Günümüzde halen “kültür” kavramını yeniden tanımlama çabaları sürmektedir. Bununla beraber şimdiye değin yapılan “kültür” tanımları incelendiğinde hepsinde ortak olan özellikleri fark etmek mümkündür. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

Doç. Dr. Münevver Ölçüm Çetin'e göre geniş anlamda kültür, insanların içinde yaşadığı sosyal çevre ve şartlara denir. Kültürün özü, geleneksel düşüncelerden ve özellikle onlara bağlı değerlerden meydana gelir. Kişilik birey için ne demekse, kültür de bir insan grubu için o demektir. Değişik kültürleri yaratan güçler bir memleketin tarihi, coğrafyası, kaynakları gibi faktörlerdir. Bu güçlerden meydana gelen önemli değerler ve inançlar insan davranışlarını yönetir ve insani ilişkileri de kolaylaştırır. Zaten bu görülmezlik, kültürleri

---

<sup>15</sup> Uğuz, S. S., 1999, **Örgüt Kültürünün Yönetim ve Organizasyon Yapısına Etkileri ve Örgüt Kültürü ile İlgili Bir Araştırma**, Marmara Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü İşl.Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

<sup>16</sup> Erdoğan, İ., 1983, **İşletmelerde Davranış**. İst. Üni.Yayın No: 3077, Evrim Ofset Matbaacılık, s.112. İstanbul.

<sup>17</sup> Unutkan, G. A., 1995, **İşletmelerin Yönetimi ve Örgüt Kültürü**. Türkmen Kitabevi s.88-90, İstanbul.

kuvvetli yapar ve insan farkına varmadan onun davranışını, algılayışını ve hükümlerini uygulamaya başlar. Diğer bir deyişle kültür, insanların davranışlarını şekillendiren ve resmi olmayan kurallar bütünüdür.<sup>18</sup>

C.Wissler , kültürü bir toplumun yaşama tarzı olarak açıklarken, Bozkurt Güvenç “hayatta yaşayıp, öğrendiğimiz her şey kültürdür” diyerek kendi kültür anlayışını dile getirir.<sup>19</sup>

Ülkemizde kültürü sistemli bir şekilde ilk tanımlayan Ziya Gökalp olmuştur. Gökalp kültür kavramını özleştirmiş ve kültür kurumları yönünden tanımlamıştır. Gökalp’e göre kültür “bir cemiyetin bütün fertlerini birbirine bağlayan ve aralarında dayanışma meydana getiren müesseselerin toplamıdır”.<sup>20</sup>

Bozkurt Güvenç bu çeşitli tanımlamaların içeriği değerlendirerek kültür sözcüğünü dört ayrı anlamda kullanmıştır:<sup>21</sup>

1. Bilim alanındaki kültür; uygarlıktır.
2. Beşeri alandaki kültür; eğitim sürecinin bir ürünüdür.
3. Estetik alandaki kültür; güzel sanatlardır.
4. Maddi (teknolojik) ve biyolojik alanda kültür; üretme, tarım, ekin, çoğaltma ve yetiştirmedir.

### 2.1.1.1. Kültürün Özellikleri

Önceki bölümünde belirtildiği gibi kültür, bir toplumun tüm hayat biçimi olarak tanımlanabilir. Toplum insanlardan oluşmakta ve insanların yaşam tarzı da o toplumun kültürünü belirlemektedir. Dolayısıyla insanlar var oldukça, kültür de var olacaktır. Kültür, toplum içindeki tek kişinin davranışı değil, toplum üyelerinin paylaştığı inanç ve değerler sistemi olması bakımından evrenseldir ancak zamanla değişebildiği gibi toplumdan topluma veya gruptan gruba farklılık gösterebilir.

<sup>18</sup> Çetin, M. Ö., 2004, **Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık**. Nobel Yayınevi, s.18-20,Ankara.

<sup>19</sup> Güvenç, B., 1997, **Kültürün ABC’si**. Yapı Kredi Yayınları, s.11-14, İstanbul.

<sup>20</sup> İzmiroğlu, K., 1989, “Yönetim ve Organizasyonda Kültürün etkisi”. İst.Ün. İşl. Fak.Yönetim ve Organizasyon Kürsüsü Politikaları ve Organizasyonu Anabilim Dalı **Yük.Lisans Tezi**. İst.1989.

<sup>21</sup> Güvenç, B.,1994, **İnsan ve Kültür**. Remzi Kitabevi, s.13-14, İstanbul.



“Uluslararası Yönetim” adlı kitabında Phatak, kültürün özelliklerine şu şekilde açıklama getirmiştir :<sup>22</sup>

a) Kültür, bireylerin diğer insanlarla geçmişteki ilişkileri sonucunda öğrenilmiş olup, onların zihinlerinde yer alır ve diğer bireylerle ilişkilerinin yönlendirilmesinde kullanılır.

b) Kültürler birbirlerinden oldukça farklıdır.

c) Bazı bakımlardan farklı olmakla birlikte, kültürler arasında önemli ölçüde benzerlikler vardır.

d) Kültür bir kez öğrenilip, kabul edildikten sonra genellikle kalıcıdır.

e) İnsanların genellikle direnç göstermesine rağmen tüm kültürler yavaş fakat sürekli bir değişim gösterirler.

f) Aynı topluma mensup farklı bireyler, kültürün belli öğelerini benimsemiş olmalarına rağmen, belli bir durum karşısında değişik davranışlar gösterebilirler.

g) Hiç kimse kültürün etkisinden tamamen kurtulamaz.

Phatak, sıralanan özelliklerden yola çıkarak, kültürün çeşitli fonksiyonlarına şu şekilde değinmiştir:

a) Kültür öğrendiğimiz ve paylaştığımız bir dil aracılığıyla başkalarıyla haberleşmemizi sağlar.

b) Kültür, toplumumuzdaki bireylerin davranışlarımız karşısında nasıl bir tepki gösterebileceğini tahmin etmememizi sağlar.

---

<sup>22</sup> Arvin , V.P., 1996, Uluslararası Yönetim. (Çev. Atilla Baransel), İst.Ün .İşl .Fk .Yayın No:213, İşl .ve İkt Enst .Yayın No:108, s.26, İstanbul.

c) Kùltür, bize neyin doğru yada yanlış, neyin güzel yada çirkin, neyin mantıklı yada mantıksız...v.s. olarak kabul edildiğini ayırt etmemiz için bazı standartlar sağlar.

d) Kùltür temel gereksinimlerimizi karşılamak için gerekli bilgi ve beceriyi sağlar.

e) Kùltür, benzer ortamda yetişmiş kişilerle özdeşleşmemizi, kendimizi aynı gruba sokmamızı sağlar.

### **2.1.1.2. Kùltür Çeşitleri**

Tarih boyunca kùltür sınıflamaları çeşitli kriterlere göre yapılmıştır. Örneğin, kùltürün yaygınlık derecesine, kùltür öğelerinin birleşimine, kùltürün oluşum biçimine, toplumların bölgesel durumlarına yada toplumun fertlerinin ekonomik durumlarına göre kùltür sınıflamaları yapılmıştır. Kùltür çeşitilmesi için bir çok kriter kullanılmış ve bir o kadar da kùltür çeşidi olduğu ileri sür÷lmüştür. İlhan Erdoğan **Kùltürün Yönetim Fonksiyonlarına Uygulanması ve Faktör Analizi Yöntemi ile Bir Araştırma** adlı eserinde kùltür çeşitlerini şu şekilde açıklamıştır :

Bir ÷lke veya ulusun kùltüründen söz ederken “genel kùltür” düşün÷lür. Genel kùltürü oluşturan parçalar; o ÷lke veya toplumun inançları, hareket tarzları, değerleri ve yaptırımlarının türleridir. Toplumun genel yapısı incelendiğinde genel kùltürün incelenmesi gerekir. Bunun yanında bir kùltürde, ortak noktalarının yanı sıra önemli farklı yönleri de bulunan “alt kùltür”ler de mevcuttur.

Alt kùltürlerin kendilerine özgü yaşama şekilleri ve değerleri bulunur. Alt kùltür, genel kùltür içinde yer alır ve bunu bazı özelliklerini içinde taşır. Ancak genel kùltür, alt kùltürün bir toplamı değildir.

Bir toplumun eserleri, aletleri, teknolojisi hatta insanların maddi eşyaları kùltürün en açık gör÷ntüleridir. Bunlara “maddi kùltür” adı verilir. Kùltürün fizyolojik gereksinimlerini karşılayan bu maddi yönünden başka, kùltürün bir de ruhsal ve sosyal gereksinimleri

karşılayan “manevi” yönü vardır. Bir topluma ait insanlar, düşünce sistemleriyle, inançlarıyla ve değerleriyle manevi kültürü oluştururlar.

Kültürü öğrenme zamanına göre üç tip kültür sınıflaması vardır :

**1. Postfigüratif (sonradan bellenen) kültür :** Kişinin atalarından öğrendiği kültürdür. Kişi genellikle bu kültürü yavaş öğrenir ve kültüre karşı gelmez. İlkel cemiyetlerde ve küçük dinlerde bu kültür esastır. Bu kültürlerde otorite geçmişten alınır.

**2. Konfigüratif (birlikte oluşan) kültür :** Kişilerin yaşlılarından öğrendikleri kültürdür. Birlikte oluşan kültürde yaşlılar gençler için bir davranış modeli oluştururlar. Gençler geleneksel yolu tamamen terk etmezler.

**3. Prefigüratif (önceden oluşan) kültür :** Bu tip kültürün kazanılma zamanı daha ileri yaşlardadır. Mesela, yaşlıların gençlerden öğrendikleri kültür buna bir örnektir. Bu, eski kültürün önemli kısımlarının saklandığı, fakat yeni kuşağın yeni kültürel değerlerini kabul ettirdiği bir kültürel birleşme durumudur.

Burada bahsedilen kültür sınıflandırmaları özellikle küçük grupların kültürel özelliklerinin belirlenmesinde daha sağlıklı olacaktır, çünkü günümüzün gelişmiş toplumlarında kültürler arası etkileşim çok fazladır. Dolayısıyla, kültürel sınıflamaya gitmek oldukça güçtür. Aktarılan veya hakim kültürlerin etkisiyle bozulmaya uğrayan kültürel öğelerin yeri bu üçlü ayırmda belirlenemez.<sup>23</sup>

### 2.1.2. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ

Örgüt kültürü, içinde faaliyette bulunduğu çevrenin kültüründen kaynaklanmakta ancak ondan farklı, onunla baş etmeye çalışan ama bir yandan da ona ters düşmeyen bir olgudur. Farklı, bağımsız ama yine de çevreleri ile yakın ilişkide olan davranış biçimleri örgüt kültürünü oluşturmaktadır.<sup>24</sup>

<sup>23</sup> Erdoğan, İ., 1975, **Kültürün Yönetim Fonksiyonlarına Uygulanması ve Faktör Analizi Yöntemi ile Bir Araştırma**. Sermet Matbaası, s. 75-77, İstanbul.

<sup>24</sup> Sorgut, S., 1994, **Kültürlerarası Farklılaşma ve Yönetim**. Verso Yayıncılık, s.101-103, Ankara.

Örgütsel kültür bir kavram olarak oldukça yeni bir kökene sahiptir. “Grup normları” ve “iklim” kavramları uzun bir süredir psikologlar tarafından kullanılmakta ise de, “kültür” kavramı belirgin olarak yalnızca son birkaç on yıldır kullanılmaktadır.

Örgüt ve yönetim literatürüne “örgüt kültürü” kavramının girmesine Japon işletmeleri neden olmuştur. Batı dünyasında 1960’larda yaşanan ekonomik krizlerin de etkisiyle kendilerine yönelik bir özeleştiri getiren tüm örgütler, tüm sorularının yanıtlarını, 1970’lerin sonunda yükselişe geçen ve 1980’lerde bu yükselişin zirvesine ulaşan Japon örgütlenme modelinde aramaya başladılar. Japonya’nın giderek artan ekonomik başarısı , batı ülkeleri tarafından irdelenirken yapılan tüm araştırmalar, batı ülkeleri ve Japonya arasındaki en temel farkın kültür olduğu üzerinde birleşiyordu. Japonların başarılarının ardında gerek doğrudan gerek dolaylı olarak, toplum yapılarının, insana bakış açılarının, eğitim sistemlerinin, dini anlayışlarının bulunduğu söylenebilir. Başarının arkasındaki neden belki de Japonların iş yeri ve çalışma anlayışlarıdır, çünkü Japonya’da iş yeri bir aile gibi görülmektedir. Aile örgütlenmesi ile iş yaşantısındaki örgütlenme birbirinin uzantısı gibidir. Kurallar ve hiyerarşi aile düzenindeki gibi olup, sadece itaat edilecek kişiler farklıdır. Bir iş yerinde işe başlayan kişi kendisini bir aileye bağlanıyormuş gibi görür, iş yerinde de bu kişi ailenin benimsediği kalıcı bir üye olarak kabul edilir. Bu ilişki yazılı herhangi bir sözleşmeye değil, güçlü duygulara dayanan bir ilişki biçimidir. Böylece iş yeri ekonomik birim olmaktan daha ziyade, çalışanların güçlü bağlarla bağlandığı sosyal bir önem olma özelliği kazanmaktadır. Japon örgütleri çalışanlarının fikirlerine ve görüşlerine saygı göstermekte oldukça başarılıdırlar. Japonya da çalışanların terfileri kıdem esasına göre yapılır. Uzmanlaşmaya önem verilmez. Bir örgüte giren kişinin rotasyon yoluyla çeşitli örgüt birimlerinde çalışması sağlanarak herhangi bir fonksiyonel konuda değil, tersine yıllar içinde örgütün tüm birimlerinde uzman olması sağlanır. Japonya’da çalışanları makine gibi gören, onlardan sadece yazılı talimatlara uymasını bekleyen, güdülenme eksikliği sonucunda işe ilginin azalmasını, devamsızlığı ve iş gücü devir oranının yüksek olmasıyla sonuçlanan Taylor biçimi klasik yönetim anlayışı terkedilmiştir. Çalışanlar arasında olumsuz bir rekabetin olmaması nedeniyle takım halinde çalışmaya ve takım olarak başarılı olma zevkini yaşamaktadırlar.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Köse, S., 2001, “Örgüt Kültürünü Oluşturan Faktörler”. Celal Bayar Ün. İİ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi, Cilt:7, Sayı:1, s.228-229. Manisa.

Örgüt kültürü kavramına olan ilgi 1980’li yıllarda özellikle Peters ve Waterman’ın başarılı Amerikan şirketlerini inceleyen çalışmalarından sonra daha da artmıştır. Bu çalışmalar çoğunlukla bu başarılı firmaların işleyişini, bunların oluşturdukları yönetim felsefeleri ile kültürlerini incelemiş ve hangi davranışların bu başarıda etmen olduğunu bulmaya çalışmışlardır. Örgüt kültürünü inceleyenler elbetteki çeşitli varsayımlardan yola çıkmışlardır. Bunlardan biri örgüt üyelerinin öncelikle içinde buldukları çevrenin kültürünün etkisi altında olduklarıdır. İşletmenin faaliyetlerini çeşitli şekilde yönlendiren kültür, örgüt amaçlarını etkilemeden çok, yapı biçiminde belirleme yönündedir.<sup>26</sup>

Bir araştırmacı olan Schein, örgüt kültürünü bir grubun dışa uyum ve bütünleşme sorunlarını çözmek için oluşturup, geliştirdiği temel varsayımlar olarak tanımlamakta ve bu varsayımların grubun yeni üyelerine sorunların çözülmesinde bir yöntem olarak aktarıldığını belirtmektedir.<sup>27</sup>

Benzer şekilde Desphonde ve Webster’e göre örgüt kültürü, kişiye örgütün işleyişini anlamada yardım eden ve davranışları ile ilgili normlar sağlayan ortak değer yargıları ve inançlar düzenidir.<sup>28</sup>

Toplumda bir grubun veya kuruluşun üyesi olmak o topluluğa uyum sağlamayı gerektirir. Uyum sağlamanın, grup yada kuruluş tarafından benimsenmenin temel koşulu ise, ortak amaçlar, standart ve değer ile alışkanlıklar, felsefe ve ideolojileri paylaşma gereğini ortaya koyar. Üyelerin benzer davranış, tutum ve işbirliği içinde hareket edebilmeleri için bu gerekli bir husustur.<sup>29</sup>

Diğer bir ifadeyle örgüt kültürü, farklı bilgi, görgü, deneyim, düşünce ve inançlardaki kişilerin, mesleki kriterlerle bir araya gelmesi ve grup olmasının sonucunda, diğer gruplardan farklı şekilde kendi içlerinde benimsedikleri ortak inanç ve değerlerle oluşturulan bir alt kültürdür. Kısaca tanımlanacak olursa, örgüt kültürü bir organizasyon içindeki insanların davranışlarını yönlendiren normlar, davranışlar, değerler, inançlar ve

---

<sup>26</sup> Erdoğan, İ., 1991, **İşletmelerde Davranış**. İst. Ün. İşl . Fk . Yayını, s.21-22, İstanbul.

<sup>27</sup> Schein, E., 1985, **Organizational Culture and Leadership**. Jossey -Basa Publisher, s.134, San Francisco.

<sup>28</sup> Desphonde, R. ve Webster, F. E., 1989, s.145-146.

<sup>29</sup> Eren, E., 2004, **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**. Beta Basım, s.267, İstanbul.

alışkanlıklar sistemidir.<sup>30</sup> Çizelge 2.1.'de örgüt kültürünün çeşitli tanımlarını görmek mümkündür.

### Çizelge 2.1. Örgüt Kültürünün Çeşitli Tanımları

**Elliot Jaques (1952)** : “Bir örgütün kültürü, örgüt içerisindeki işlerin yapılışı ve düşünüşün genel bir biçimidir. Bu bütün örgüt üyeleri ile paylaşılmalıdır. Örgütün hizmetine kabul edilebilmek için yeni üyeler de bunları öğrenmek ve kabul etmek durumundadır. ”

**Andrew Pettigrew (1979)** : “Kültür, herhangi bir zamanda, herhangi bir grup içerisinde işleyen açık ve kolektif bir sistemdir. Bu sistemin terimleri, formları, kategorileri ve imajları grubun kendisini yorumlar.”

**Merly Reis Louis (1983)** : “Örgütler bir kültüre sahip saygın ve sosyal biçimlerdir. Kültür, örgüt içerisindeki ortak bir anlayışı, ortak bir lisansı ve ortak sembolik araçları ortaya koymaktadır.”

**Caren Siehl ve Joanne Martin (1984)** : “Örgütsel kültür, örgütü bir arada tutan bir tutkaldır ve kültür onu oluşturan bireylerin değer, inanç ve beklentileri üzerinde odaklaşmaktadır.”

**John van Maaren (1988)** : “Örgütsel kültür, örgütü oluşturan bireylerin aralarındaki bilgi alış veriş, örgüt içerisindeki rutin ve rutin olmayan aktiviteler ile açıklanmaktadır. Kültür kendi başına görülememekte, ancak anlatıldığı ve yaşandığı zaman görünür bir hale gelebilmektedir. ”

Kaynak : Uğuz, 1999, s.11.

Tüm örgütler bir kültüre sahiptir. Bu kültür bireysel ve grup davranışlarında etkili olur. Kültürün davranış üzerindeki etkileri, organizasyonun gerçekten ne olduğunun algılanması, başarıya ulaşma yollarının belirlenmesi, değerlendirmelerin nasıl olacağını anlaşılması şeklindedir. Kültürün iyice algılandığı ve yerleştiği durumlarda kişilerin örgüt hakkındaki algılayışları da kuvvetli olur. Bireyin kendi inanışlarını belirtmesinden çok örgütün kültürel inanış ve standartlarını desteklemesi, yerleşik ve güçlü bir örgütsel kültürün bulunduğu durumlarda geçerlidir.<sup>31</sup>

<sup>30</sup> Dinçer, Ö., 1991, **Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası**. Timaş Yayınları, s. 75-76, İstanbul.

<sup>31</sup> Whorton, J. W. ve Worthley, J. A, 1981, “A Perspective on the Challenge of Public Management : Environmental Paradox and Organizational Culture”, *Academy of Management Review*, Vol:6, No: 3. s.167-169, U.S.A.

Bir örgüt kültürünün güçlü, değerli ve taklit edilemez olması firmaya rekabet avantajı sağlar. Bu değerlere sahip olan bir örgüt kültürü daha da büyüyecek ve gelişecektir. Bunlara sahip olmayan firma ise rekabet avantajı yakalayamayacaktır.<sup>32</sup>

### 2.1.2.1. Örgüt Kültürünün Önemi ve Yararları

Bir örgüt yöneticisinin belki de en önemli görevlerinden birisi örgüt amaçları ile çalışanların bireysel amaçlarını ortak noktada birleştirebilmektir. Her insanın bireysel hedeflerini farklı olduğu varsayılırsa, bunun aslında hiç kolay bir görev olmadığı açıktır. Örgüt kültürünün önemi bu noktada kendini hissettirir. Bir örgüte çalışmak için farklı kültürlerden veya anlayışlardan gelen bireylere, onların da özümseyecekleri ve uyum sağlayabilecekleri ortak bir takım değerler oluşturmak gerekir. Bir örgütte böyle bir kültürün oluşması durumunda çalışanlar kendilerini bir bütünün parçası sayacaklar, kendilerini ve huzurlu bir ortam içinde çalışacaklardır.<sup>33</sup>

Örgüt kültürü, kuruluşların rekabet avantajı kazanmalarında da önemli bir rol oynar. Çünkü örgüt kültürü şirket amaçlarının, stratejilerinin ve politikalarının oluşmasında önemli bir etkiye sahiptir. Güçlü örgüt kültürlerine sahip olan işletmelerde, iş görenlerin nasıl davranmaları gerektiğini belirten yerleşmiş davranışsal parametreler oluşur. Fakat zayıf örgütsel kültüre sahip bir kuruluşta iş görenler ne yapmaları ve bunu nasıl yapmaları gerektiğini belirlemeye çalışarak zaman kaybeder. Sonuç olarak, bir organizasyonda örgüt kültürünü iyi oturtmak ve yaşatmak maddi ve manevi anlamda doyum sağlayacaktır.<sup>34</sup>

Özdevecioğlu'na göre, sağlam bir örgüt kültürünün çalışma hayatında gerek işverenlere, gerekse iş görenlere sağladığı bir çok fayda vardır. Örneğin, işletmelerde çalışan bireyin, o işletmede kalması ve çalışmaya devam etmesindeki en önemli faktörden biri kişisel amaçlarına ulaşabilmesidir. Ancak kişiler her zaman mutlu ve huzurlu bir şekilde çalışmazlar. Böyle durumlarda tatminsizlik ve rahatsızlık çalışanları olumsuz şekilde etkiler ve örgütte etkinlik ile verimsizliğe yol açar. İşte örgüt kültürü bu tür rahatsızlıkların

---

<sup>32</sup> Barney, J. B. ,1986 ,“Organizational Culture: Can it be a Source of Sustained Competitive Advantage ?”, Academy of Management Review, Vol.11, No:3, s. 97-98, Los Angeles.

<sup>33</sup> Özdevecioğlu, M., 1994, **Stratejik Yönetim ve Liderlik**. İz Yayınları, s. 56-57, İstanbul.

<sup>34</sup> Eren, 2004, s.166.

giderilmesinde etkilidir. Kültür bazı uygulama ve süreçlerde standartlaşma sağlar. Çalışanları psikolojik olarak rahatsız eden olayların örgüt kültürü gereği ortaya çıktığı anlatılırsa, çalışanlar bunları normal olarak kabul edebilirler.

Özdevecioğlu, örgüt kültürünün sağladığı diğer faydaları aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

- 1) Yeni yetişen yöneticileri olumlu etkileyebilir, çünkü bu kişiler örgütün temel değer ve dinamiklerine uygun olarak yetişirler.
- 2) Örgüt içi haberleşme ve bireyler arası ilişkilerde de, örgüt kültürünün önemli bir rolü oynar. Olumlu bir örgüt kültürü, çalışanları birbirine ve örgüte bağlamada daha başarılı olacaktır.
- 3) Örgütlerde çeşitli sebeplerle çatışma çıkabilir. Amaçlardan, algılama farklılıklarından, örgüt içi bağlılıktan doğan çatışmalar örgüt kültürünün getirdiği standartlarla hafifletilebilir.
- 4) Bir toplum hakkındaki genel hükümler, o toplumun kültürüne bakılarak elde edilebiliyorsa, bir işletme hakkındaki değerlendirme de o işletmenin kültürü ile yapılır. Kültür tanıtıcı bir kimlik gibidir.<sup>35</sup>

Güçlü örgüt kültürüne sahip örgütlerde "örgüt kültürü" şu özellikleri göstermektedir :<sup>36</sup>

1. Ayırt edicidir. Hiçbir kültür diğerinin aynısı olamaz, örgütleri birbirlerine benzetmek yerine farklılıkları koruyarak yeni bir kültür yaratır.
2. Kararlı bir yapıdadır. Kültür yenileşme ve değişmelere açıktır. Ancak her karşılaştığı kültürden etkilenen örgütün kendi kültüründen söz etmek pek mümkün değildir.
3. İfade edilmeden de anlaşılabilir, örgüt kültürel değerlerini çalışanlarına,

<sup>35</sup> Özdevecioğlu, 1994, s.125-126.

<sup>36</sup> [http://www.benimblog.com/Makaleler/Orgut\\_Kulturu\\_ve\\_Iklimi](http://www.benimblog.com/Makaleler/Orgut_Kulturu_ve_Iklimi) (Ulaşım Tarihi : 20.05.2007)



müşterilerine ve sosyal paydaşlarına çok iyi anlatır. Kültür zorla kabul ettirilmek yerine tüm taraflarca hissedilir.

4. Semboliktir. Bir örgütü diğer örgütlerden ayıran semboller, mitler vardır. Anma günleri, kuruma hizmet etmiş olanlar adına verilen ödüller kurum kimliğinin oluşmasını önemli oranda etkiler.

5. Bütünleştiricidir, örgüt kültürü farklılaştırıcı ve ayırıcı unsurlar üzerine değil birleştirici tüm çalışanların ve müşterilerin kolayca kabul edeceği değerler üzerine kuruludur. Kurum kültürü ayrılıklara değil birleşmelere vesile olur.

6. Kabul görmüştür. Kurum kültürüne önce kurum mensuplarının inanır. Kendi mensuplarını inandıramayan bir örgütün başkalarını inandırıp destek alması kolay olmaz.

7. Üst yönetimin bir yansımasıdır. Kurumun savunduğu değerlerin herkesten önce üst yöneticiler tarafından kazanılmış olması gerekir.

### **2.1.2.2. Örgüt Kültürünün Öğeleri**

Örgütsel kültürlerde paylaşılan temel değer ve inançlar, liderler ve kahramanlar, merasim, öykü ve efsaneler örgüt kültürünün önemli parçalarıdır. Özellikle öykü ve efsaneler kültürün iletilmesinde rol oynamaktadır.<sup>37</sup> Hikayeler ve seremoniler kayıt edilmezler fakat zaman geçtikçe normlar ve değerlerin açıklanmasında, kültürün neden önemli olduğunun belirtilmesinde yardımcı olurlar.

Örgüt kültürü şirket çalışanlarının davranışlarını şekillendirir.<sup>38</sup> Bir örgütteki değerler yalnız başlarına incelenemezler, ancak kendilerini tarif eden hikayeler, dil ve semboller aracılığı ile yorumlanabilirler.<sup>39</sup>

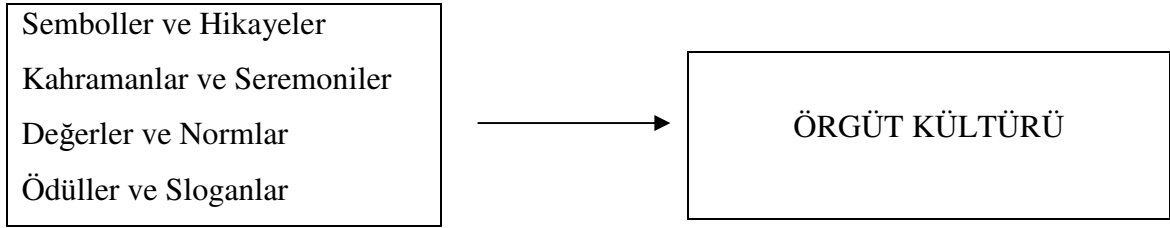
---

<sup>37</sup> Kozlu, C., 1986, **Kurumsal Kültür : Amerika, Japonya ve Türkiye; Başarılı Firma Yönetimlerinde Kurumsal Kültürün Rolü**. Bilkom Yayınları, s. 82-83, İstanbul.

<sup>38</sup> Wheelen Hunger, 1992, **Strategic Management and Business Policy**. 4.B, Addison-Wesley Publishing Company, s.129., U.S.A.

<sup>39</sup> Daft, R.,1991, **Management**.The Dryden Press, 2.b., S.34-35, New York.

Kültür örgütte çeşitli yollarla dağıtılır (Bkz. Şekil 2.1.).



### Şekil 2.1. Örgüt Kültürünü Oluşturan Öğeler

Kaynak : Hill, Charles W.L. ve Jones, Gareth R. **Strategic Management: An Integrated Approach**, Library of Congress, 1989, s.273.

Yukarıda adı geçen örgüt kültürü öğelerinin detaylı açıklamaları şu şekildedir :

**Semboller** : Güçlü kültüre sahip kuruluşlar örgütlerinde kendilerinin ve örgüte yeni giren üyelerinin faaliyet ve çalışmalarına ışık tutacak, güç verecek işaret ve semboller kullanırlar. Semboller, üyelerin birbirlerini tanımalarına, yakınlaşmalarına ve dayanışmalarını güçlendirmelerine de aracılık eder. Örneğin, bir örnek giysiler, üniformalar, yakalarda taşınan rozetler, duvarlara asılı anlamlı tablolar ve afişler örgüt içinde ve örgüt dışında üyelerin heyecanlarını arttırmak, görevlerini hatırlatmak ve, kültürlerinin değer ve felsefesine uymak konusunda arzularını arttırır.

**Kahramanlar** : Kahramanlar, geçmişte örgütlerine yapmış oldukları yararlı hizmetlerle devleşmiş, örgütü amaçlarına erişirmede zafere ulaştırmış başarılı kimselerdir. Bunlar yol gösterici birer dev sembol de sayılabilirler.

**Hikayeler** : Bu kahramanların örgütün amaç, norm, standart ve değerlerine nasıl hizmet ettikleri ve davranışlarıyla nasıl bir ahlaksal değer modeli oluşturduklarına ilişkin hikayeler de örgüt kültürünün yerleşmesi için önemli bir araç ve rehberdir. Hikaye, geçmişte örgütte yaşanmış gerçek olaylara dayanır, yeri ve zamanı geldikçe tekrarlanır ve üyeler tarafından benimsenerek paylaşılır.

**Sloganlar** : Örgüt üyelerini duygulandıran ve heyecanlandıran, enerjilerini açığa çıkartan ve onları harekete geçiren bir diğer husus da slogandır. Slogan, bir örgütün bir değerini, bir amacını, bir inancını yada normunu başarı ile ifade eden kimse, satır veya cümledir. Bu kelime, satır veya cümle bizzat kültürün kendisi yada bir parçası olduğu için çalışanlara özel bir anlam ifade eder, onların arzu ve enerjilerini pozitif yönde harekete geçirir.

**Seremoniler** : Seremoni, özel bir olay için bir araya gelen bir grup için yapılan planlanmış bir faaliyettir. Bu faaliyetle örgütün araçlarına, değer ve normlarına kusursuz hizmet etmiş bulunan kimselerin başarıları dile getirilir. Bu kişiler ödüllendirir yada övgü ve saygı ile yad edilerek diğer üyelere örnek olmaları sağlanır.<sup>40</sup>

### **2.1.2.3.Örgüt Kültürünün Özellikleri**

Çeşitli düşünürlerin üzerinde fikir birliği oluşturdukları örgütsel kültürün özelliklerini dört ana grupta toplamak mümkündür :<sup>41</sup>

#### **1. Örgüt Kültürü öğrenilmiş veya sonradan kazanılmış bir olgudur.**

Kültür, örgütün faaliyet konusu ve faaliyet sektörü, toplum içindeki misyonu, geçmiş dönemlerde başarılı görevler yapmış olan ve halen görevde bulunan üst kademe yönetici ve liderlerin empoze ettiği norm ve davranışlarla ortaya çıkar ve tüm üyeleri etkiler. Üyeler bu davranışları öğrenir ve kazanırlar.

#### **2. Örgütsel kültür grup üyeleri arasında paylaşılır olmalıdır.**

Örgütsel kültür her örgüt için ayırıcı bir nitelik taşıyan, örgütün kendi özelliklerinin ortak ürünüdür. Örgüte üye olan kimse bu ortak ürüne inanmalı, saygı duymalı, onun yaşaması ve geliştirilmesi için örgütteki üyelere ve özellikle yeni iştirak edenlere sözleri ve davranışları ile mesajlar iletmeli, hikayeler anlatmalı, geçmiş tecrübelerini aktararak

---

<sup>40</sup> Eren, 2004, s.136-138.

<sup>41</sup> Eren, 2004, s.138-139.

paylaşmalıdır. Örgütsel kültür böylece yaşayacak, tüm üyeler tarafından paylaşılacak ve örgütün tümünde yayılma ve anonim olma özelliğini kazanacaktır.

**3. Örgüt kültürü yazılı bir metin halinde değildir. Örgüt üyelerinin düşünce yapılarında, bilinç ve belleklerinde inanç ve değerler olarak yer alır.**

Örgüt kültürü E. Schein adlı düşünürü göre, üç katmana ayrılarak incelenir. Her katman kültürün yansıması ve anlaşılmasına katkıda bulunur. Birinci katman fiziksel ve sosyal çevredir (iş akışı, iş düzeni, teknoloji, dil, toplantılar v.s.). İkinci katman, örgütteki değer yargılarıdır. Grup üyeleri yazılı olmayan bu değer yargılarını birbirleriyle paylaşır ve birbirlerine aşırlar. Üçüncü katman kabul görmüş varsayımlardır; kurumdaki inanç ve değerlerin oluşmasında bu varsayımların tüm üyelerce bilinmesi gereklidir.

**4. Örgüt kültürü düzenli bir şekilde tekrarlanan veya ortaya çıkarılan davranışsal kalıplar şeklindedir.**

Kültür, inanç sistem ve değerlerinin sonucunda ortaya çıkan, üyelerce sergilenen, kendi içinde bir bütünleşik sistem oluşturan davranış kalıplarından oluşmaktadır. Örgüt içinde üyelerin gösterdikleri ve diğer üyelere aktardıkları, kullandıkları diller, semboller, seremonik hareketler çoğu zaman üyelerin otomatik olarak ve sorgulamadan aldıkları ve kabullendikleri ortak davranış kalıplarıdır.

#### **2.1.2.4. Örgüt Kültürünün Benzer Kavramlar ile İlişkisi**

Bu bölümde örgüt kültürünün bünyesindeki alt kültürlerle olan etkileşimi; örgüt kültürü ve metafor ilişkisi ve son olarak örgüt kültürü ile örgüt iklimi arasındaki farklara değinilmiştir.

##### **2.1.2.4.1. Alt Kültürler Arası İlişkiler ve Güçlü-Zayıf Kültürler**

Her örgüt, ortak sorunlara, etkileşimlere ve deneyimlere bağlı olarak spesifik ortak anlayışların geliştirildiği, etkisi ve gücü farklı alt kültürlerden oluşur. Örgütteki hakim

değerler ve uygulamalar güçlü/egemen alt kültürlerin etkisi altındadır ve bir örgütün kültürel özellikleri açıklandığında, bu grubun değerleri öne çıkar. Örgütün kültürü, alt kültürler arası etkileşimin ürünüdür. Alt kültürlerin benzerlik ve farklılık düzeyi, kültürün homojen veya heterojen oluşunu belirler. Diğer bir deyişle, alt kültürlerin değerleri, tutumları birbirleriyle ne kadar çok örtüşüyorsa, örgütün kültürü o derecede bütünlük gösterir, ancak, alt kültürler arası ara kesitler dar ise bütünlük görüntüsü zayıftır.

Örgüt kültürünün özellikleri konusunda yapılan çalışmalarda kullanılan sınıflamalardan biri güçlü ve zayıf kültür ayırımıdır ve bu özellikler sık sık alt kültürler arası ilişkilerin niteliğiyle ilişkili bir biçimde ele alınmıştır. Güçlü bir örgüt kültüründe, örgüt üyeleri temel değerleri kabul eder ve bağlılık gösterir; kültürün bilişsel, sembolik, imgesel unsurları üyeleri birbirine güçlü bir şekilde bağlar; herkes örgütün amacını bilir ve onun için çalışır. Zayıf kültürlerde ise, değerler üzerinde uzlaşma sağlanamamıştır, alt kültürler arası bağlar gevşektir. Üyeler veya alt kültür grupları arasında diyalog eksikliği, kuşku, düşmanlık hisleri ve gerilime dayalı örgüt iklimi sadece zayıf değil, aynı zamanda olumsuz örgüt kültürlerini anlatır.

Örgüt kültürünün zayıf veya güçlü olması ile performans arasındaki ilişki ise tartışmalıdır. Yaklaşık yirmi yıldır örgüt kültürü, örgütsel başarıyı sağlamada potansiyel unsur olarak görülmektedir. Örgüt üyeleri arasında işbirliği, dayanışma ve örgüte bağlılık yaratan güçlü kültürlerin beklenen çıktısı yüksek performanstır. Bunu sağlamanın yöntemi ise, kültürel değerlerin üyeler tarafından birtakım süreçlerle (öğretme, öğrenme, kolaylaştırma, paylaşma, disiplin ve kontrol ) içselleştirilmesidir. Bu yolla bireylerde motivasyon, bağlılık ve performans artışı görülür ve aynı zamanda örgütü terk etme eğilimi azalır. Ancak, eğer bir örgütün egemen ortak kültürü, örgütün temel amacına ve stratejisine karşıt bir biçim almışsa veya değerlere ve geçmişe aşırı bağlılık gözleniyorsa, bu durum, örgütün zayıf bir kültüre sahip olmasından daha kötü sonuçlar doğurabilir. Dolayısıyla uzun dönemli performans için bir örgütün kültürünün, alt kültürler arası sinerjiyi yaratacak ortak anlayış ve algılamaları üretmesi, aynı zamanda örgütün çevresel gerekliliklere hızlı ve etkili uyumunu sağlayacak kadar esnek ve yenilikçi özellikler içermesi gereklidir.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Erdem, F. ve İşbaşı, J. Ö., 2001, s. 33-57.

#### 2.1.2.4.2. Kültür ve Metafor İlişkisi

Örgütlerin iç ve dış yapılarından bahsederken neden özellikle “kültür” metaforunun (benzetmesinin) yapıldığı halen tartışılmaktadır. Gareth Morgan “Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor” başlıklı kitabında “kültür” metaforunu savunmakta ve bu benzetmenin başlıca güçlü yönlerinden bahsetmektedir. Morgan’a göre kültür metaforunun başlıca güçlü yönlerinden biri, dikkati örgütsel yaşamın hemen her yönünün içerdiği sembolik anlama yöneltmesidir. Bir örgütün en somut ve rasyonel yönleri bile- yapılar, hiyerarşiler, kurallar veya örgütsel rutinler- o örgütün günlük işleyişini anlamada önem taşıyan toplumsal anlamı ifade eder. Örneğin boş bir toplantı salonunun niteliği bile genel örgütsel kültürden bir şeyler taşır, çünkü bu salonlar, genellikle o kuruluştaki öngörülen etkileşim yapılarını yansıtır ve yeniden üretir. Her birinin önünde birer su bardağı bulunan iskemlelerin ve bloknotların düz bir çizgi oluşturacak şekilde dizilmesi, uyum ve düzen anlamına gelir. Daha teklifsiz toplantı salonlarının sevimli karışıklığı ve düzensizliği ise kendi kendini örgütlemeye çalışan açık bir çağrıyı ifade eder. Kültür metaforu, bir kuruluşun bu ve başka yönlerinin taşıdığı sembolik anlamı öne çıkarırken, dikkatleri öbür metaforların göz ardı ettiği veya görmezden geldiği insani yöne çeker.

Morgan’a göre bu metaforun güçlü yönlerinden ikincisi, bir örgütün ortak anlam sistemlerinde ve o anlamı yaratan ve yeniden yaratan eylemlerde ve yorum şemalarında yatmasıdır. Kültür metaforu, örgütlü faaliyet yaratmanın ve oluşturmanın bir başka aracını öne çıkarır. Bunu örgütlü eylemi oluşturan ve yönlendiren ideolojileri, değerleri, inançları, dili, normları, törenleri ve diğer toplumsal pratikleri etkileyerek yapar. Bu kültür metaforunun örgütsel pratik üstünde en büyük etkiyi yaratmış yönüdür. 1980’lerden bu yana, liderlerin ve yöneticilerin karşı karşıya bulunduğu temel görevin, insanların çabalarını arzulanan amaç ve hedefler doğrultusunda harekete geçirmeye elverişli paylaşılan anlam sistemleri yaratmakta yattığı daha iyi anlaşılmaktadır. Kültür metaforunun etkisiyle, liderler ve yöneticiler kendilerini örgütlü eylemi yönlendirecek anlamları yaratmaya ve oluşturmaya yardımcı olan insanlar olarak görmeye başlarlar. Bu, onların rollerinin yeniden çerçevelendirilmesini gerektirir. Kendinizi nasıl gördüğünüz yada iş tanımınızın ne olduğu değil, nasıl görüldüğünüz ve tanındığınızı önemlidir. Dolayısıyla, kültür metaforu sayesinde insanlar kendi rollerini tekrar değerlendirir ve gerekirse değişime giderler.

Kültür metaforunun üçüncü güçlü yönü, bizi bir örgüt ile çevresi arasındaki ilişkilerin de sosyal olarak kurulduğu gerçeğini kabul etmeye yöneltmesidir. Örgütler, şirket kültürünün uzantısı olan bir dizi yorumlayıcı kararlar çevrelerini seçer ve yapılandırır. Firmalar, çevrelerini, tıpkı iç faaliyetlerini örgütledikleri gibi örgütler, üstesinden gelebilecekleri gerçekliği sahneler.

Morgan, kültür metaforunun güçlü yönlerinden sonuncusunu, bu metaforun örgütsel değişim anlayışımıza yaptığı katkı olarak vurgular. Geleneksel olarak, değişim süreci, teknolojilerde, yapılarda ve çalışanların yetenek ve motivasyonlarında değişim sorununun kavramlaştırılmıştır. Kültür metaforunun mesajı, değişim programlarının, yeni durumun gerekli kıldığı şekilde şirket ahlakıyla ilgilenmek ve bunu geliştirmenin yolunu bulmak zorunda olduğudur. Etkin örgütsel değişim daima kültürel değişim anlamına gelir. Teknolojideki, kurallardaki, sistemlerdeki, işleyiş kurallarındaki ve politikadaki değişim tek başına yeterli olmaz.<sup>43</sup>

Gareth Morgan'ın "kültür güçlü bir metafordur" savına karşın Münevver Ölçüm Çetin "Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık" adlı eserinde, kültürün bir metafor olmadığını ileri sürmektedir. Çetin'e göre kültür, örgütleri ve diğer kültürel grupları tanımlayan bir metafor, yani madde, değildir. Kültürler, düşünce sistemleri, hissetme ve davranışlar yoluyla; uluslarda, örgütlerde, mesleklerde, takımlarda ve araştırma laboratuvarlarında doğal olarak meydana gelir. Örgüt makineye veya organizmaya benzer. Fakat mecazi bakış, örgütlerin kültüre benzerliğini anlatır, kültürü örgütün sahip olduğu bir şey olarak görür. Oysa örgütler kültüre sahip değildirler, onlar kültürdür.<sup>44</sup>

#### **2.1.2.4.3 Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi İlişkisi ve Farkları**

Örgüt kültürü ile örgüt iklimi çoğunlukla birbiriyle karıştırılan ve bazı yazarlar tarafından eş anlamlı olarak ele alınan kavramlar olarak karşımıza çıkar. Göksel Ataman Unutkan'a göre, söz konusu kavramlar temelde birbirinden farklı olmasına karşın aralarında bir sebep sonuç ilişkisinin varlığından söz edilebilir. Örgüt kültürü eylemlerde süreklilik ve örgütsel

---

<sup>43</sup> Morgan, G., 1998, **Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor**. ( Çev. Gündüz Bulut ), BZD Yayıncılık, S. 25-29, İstanbul.

<sup>44</sup> Çetin, 2004, s.13.

davranışlarda uyum sağlayarak örgüt ikliminin çıkmasında önemli rol oynar. Diğer bir ifadeyle örgüt iklimi, örgüt kültürünün örgütte yarattığı hava veya ortam olarak açıklanabilir. Çalışanların üyesi olduğu örgütün kültürünü benimsemeleri durumunda güçlü bir örgüt iklimi meydana gelir. Aksi durumda ise zayıf bir örgüt ikliminin varlığından bahsedilebilir.

Unutkan'a göre, örgüt iklimi ve örgüt kültürünü birbirinden ayıran önemli bir fark da kapsadıkları süredir. Örgüt kültürüne göre daha kısa süreli olan örgüt iklimi nispeten kısa zaman aralıkları içinde farklılık gösterebilir. Örgüt kültürüne ilişkin araştırmaların algı ve öğrenme gibi psikolojik süreçlerle ilgilenmesine karşın, örgüt ikliminin daha çok kültürel antropolojiye yönelik olması da iki kavram arasındaki diğer bir farktır.<sup>45</sup>

Son olarak çıkış tarihleri bakımından kıyaslandıklarında, örgüt kültürünün yönetim literatürüne girmesi ve kavramlaşması nispeten yenidir. 1980'lerde ortaya çıkmış ve zaman içinde yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Örgüt iklimi kavramı bundan daha önce ortaya çıkmış ve yaygınlaşmıştır.

Münevver Ölçüm Çetin, benzer şekilde bu iki kavram arasındaki farklara dikkat çekmiştir. Çetin'e göre, örgütsel iklim, psikolojik yöne dikkat çeker; bireylerin davranışlarını ön plana alır. Tutumsal tepkiler yada bu deneyimlerin anlayışları anketlerdeki maddelerle ölçülür. Böylece bireylerin bir grup insan tarafından paylaşılan inanç, değer yada normları yerine bireylerin örgüt hakkındaki anlayışlarını ölçmeye odaklanmış olur.

İklim ve kültür arasındaki diğer temel fark, tutumları ölçmek için geliştirilmiş temel tekniklerin iklimi ölçmek için kullanılmasıdır. Kültür hakkında ne sorulursa sorulsun cevaplar açıklıktan uzaktır. Kültür, paylaşılan deneyimlerden uzaklaşarak insanların örgütlerinin özünü anlamasını da yansıtır. Tutumlar kültürü üstünkörü yansıtabilir, derin bilgi toplama ise ancak nitel araştırma teknikleriyle olabilir.

İklim ne kültür tanımları arasındaki bir diğer fark, iklimin birim sembollerinin olmamasıdır. Yapı, teknoloji ve risk alma gibi değişkenler, araştırmacılar tarafından iklim

---

<sup>45</sup> Unutkan, G. A., 1995, s.52-53.



tanımı altında toplanmıştır. Buna karşılık kültürün sembol ve öyküler gibi pek çok tekil sembolleri vardır.<sup>46</sup>

#### 2.1.2.4.4. Örgüt Kültürü ve Örgüt Felsefesi İlişkisi

Yöneticiler, liderler ve diğer örgüt üyeleri açısından değerler, örgütü açıklamada büyük önem taşımaktadır. Ortak örgütsel değerler, yenileşme, eşitlik, doğruluk gibi hoş giden kavramların açıklanmasına yardımcı olduğu kadar, örgütsel başarı ve gündelik örgütsel yaşamı açıklamaya da yardımcı olmaktadır.

Vehbi Çelik'in "Okul Kültürü ve Yönetimi" adlı eserinde örgüt felsefesini belirlemenin üç önemli üstünlük sağladığını göstermektedir (Bkz. Şekil 2.2.).

Birincisi, karar verme ve davranışları yönlendirmede yararlanılır. Felsefenin belirlenmesi, doğrudan iş görenlerin davranışlarının açıklanmasına yardımcı olur. Örgüt felsefesinin sağladığı ikinci üstünlük, örgütsel kültürü açıklayarak iş görenin karmaşık olayları yorumlamasına yardımcı olmasıdır. Karmaşıklık her örgütte vardır, birey örgütsel ortamda merak ettiği soruların cevabını örgüt felsefesinden yola çıkarak bulur. Örgüt felsefesinin sağladığı üçüncü kolaylık örgütsel performansı arttırmak için iş görenin güdülenmesi ve örgütsel bağlılık duygusunu geliştirmeye yardımcı olmasıdır. Eğer örgütün yüksek idealleri iş görenin özel değerleriyle uyuyorsa, iş gören örgütsel hedeflerin gerçekleşmesinde daha istekli bir çaba sergileyecektir.<sup>47</sup>



**Şekil 2.2. Örgüt Felsefesinin Sağladığı Yararlar**

Kaynak : Çelik, 1997, s.56.

<sup>46</sup> Çetin, 2004, s.12

<sup>47</sup> Çelik, V., 1997, *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Pegem 10.yıl Yayınları, s.96-103, Ankara.

### 2.1.2.5. Örgüt Kültürünün Oluşumu

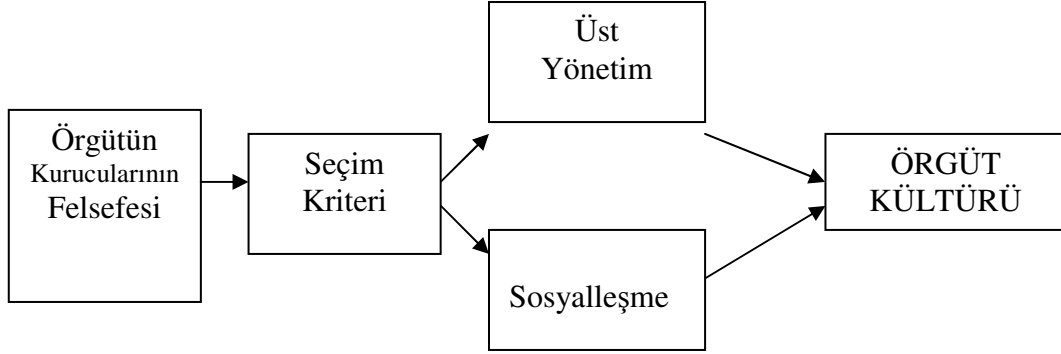
Örgüt kültürü ve onu oluşturan değerler arasındaki ilişki şu şekildedir:

#### 2.1.2.5.1. Örgüt Kültürünü Oluşturan Değerler

Tıpkı milletlerin kültür oluşumunda olduğu gibi, işletmelerde de belli etkiler ve süreçler sonucu örgüt kültürü oluşur. Her şeyden önce, kültür oluşumunda yönetimin rolü üzerinde durulmalıdır. Bu bakımdan yönetim ile yönetici özdeşleştirilmelidir. Çünkü esasen işletmelerde yönetim fonksiyonu, yöneticiler aracılığıyla gerçekleşir. Yürütme fonksiyonunun da başı olan yöneticiler, bir örgütte kendine özgü kültürün oluşumunda en etkili faktördür. İşe alınacak elemanların seçiminde oynayacağı rol, yönetim tarzı, düşünce, duygu, inanç, hayat tarzı, kısaca kültürü ile bir yönetici örgütün kültür temelini de oluşturur ve devam ettirir. Kendi kültürel niteliklerine uygun elemanları alır, diğerlerini uzaklaştırır. Kültür ve buna bağlı değerler, her yönetici için farklıdır. Çünkü bunlar, yöneticilerin gerçeği algılamasına ve yetiştiği çevreye bağlıdır. Genel olarak örgütte kültür oluşumuna katkıda bulunan bazı belirleyici değerler şunlardır :

- **Teknik Değerler** : Fiziksel olaylara, bilime ve mantığa dayanır.
- **Ekonomik Değerler** : Arz ve talep tarafından belirlenen pazar değerlerine dayanır.
- **Sosyal Değerler** : Grup ve örgüt psikolojisine dayanır.
- **Psikolojik Değerler** : Bireylerin kişisel ihtiyaçlarına dayanır.
- **Politik Değerler** : Ülkenin idare şekli, rejim ve başlıca devlet politikalarına dayanır.
- **Estetik Değerler** : Güzellikle ilgili algılamaya dayanır.
- **Ahlaki Değerler** : Çevreden alınan genel ahlak, örf, adet ve gelenekler ile aile eğitimine dayanır.
- **Dini Değerler** : Bireylerin bağlı oldukları din ve bununla ilgili inançlara dayanır.

Her ne kadar örgüt kültürünü oluşturan veya oluşturduğu düşünülen değerler bunlarsa da, hangi değerlerin örgüt kültürüne dahil edileceği konusunda tereddütler vardır. Ayrıca farklı iki işletmedeki kültürler arasındaki farkları ifade etmek güçtür.<sup>48</sup>



### Şekil 2.3. Örgüt Kültürlerinin Oluşumu

Kaynak : Stephen P. R., 1994, **Örgütsel Davranışın Temelleri**. (Çev. Dr. Sevgi Ayşe Öztürk) 1.b.U.S.A

Şekil 3'te bir örgütün kültürünün nasıl oluştuğunu ve beslendiği görülmektedir. Asıl kültür kurucuların felsefesinden türer. Bu, daha sonra iş gören alımında kullanılan kriterleri etkiler. O esnadaki üst yönetimin hareketleri kabul edilir olan ve olmayan davranışların genel çerçevesini oluşturur. İş görenlerin nasıl sosyalleşeceği, iş gören seçim sürecinde, yeni iş görenler örgütün değerlerinin eşleşmesindeki başarıya ve üst yönetimin sosyalleşme yöntemleri hususundaki tercihlerine bağlıdır.

#### 2.1.2.5.2. Sosyalleşme

Bir sosyal kültür oluşumu incelendiğinde, bu kültürün içinde bulunduğu çevre etmenlerinin etkileri altında kaldığı görülmektedir. Sosyal kültür, birey ve toplulukların yakın çevreleri ile etkileşimi sonucu zamanla kendiliğinden oluşmaktadır. Bireyler olumsuzluklara karşı akılcı ve hissi yollarla çözüm bulurlar. Başarılı oldukları yöntemlerin tekrarlanması sonucunda gelenekler, ananeler, törenler ve kültür oluşur. Çevre şartlarının değişmesi kültürde değişmelere neden olur.<sup>49</sup>

<sup>48</sup> Hofstede, G., Mayıs 1986 , "The Usefulness of the Organizational Culture Concept", Journal of Management Studies, s. 253-257.

<sup>49</sup> Üçok, T., "Organizasyon Kültürünün Oluşumu", T.C. Dokuz Eylül Ün. İ.İ.B.F. Dergisi, Cilt:4 ,Sayı:1-2, s.137. İzmir.

Stephen Robbins'e göre bir örgütteki başarılı iş gören seçimi de örgüt kültürünü oluşturmaya ve sağlamlaştırmaya etki eden önemli bir faktördür. "Örgütsel Davranışın Temelleri" adlı eserinde sosyalleşme sürecinin altını çizerek konuya şöyle açıklık getirir : Bir örgütün kurucuları iş görenlere deneyimlerini aktarmak yolu ile örgüt kültürünü korumaya çalışırlar. İş gören seçme süreci, performans değerlendirme, ödül uygulamaları, eğitim ve meslek geliştirme faaliyetleri, terfi işlemleri gibi uygulamalar, işe alınanların kültüre uymalarını, kültürü destekleyenlerin ödüllendirilmelerini ve kültürü bozanların da cezalandırılmalarını sağlar.

Seçme sürecinin amacı, işleri başarıyla yerine getirebilecek bilgi, beceri ve yeteneğe sahip kişilerin belirlenmesi ve işe alınmasıdır. Birden çok adayın bulunması durumunda işe alınacak kişinin örgüte ne derece uyum göstereceği önemlidir. Örgütün değerleriyle ortak değerlere sahip olan kişiler tercih edilecektir. Aynı zamanda aday kendi değerleri ve örgütün değerleri arasında bir çatışma algılsa işi kabul etmeyebilir. Böylece seçme süreci örgütün öz değerlerine uymayanları ayırarak örgüt kültürünün devamlılığını sağlar.

Örgütler iş gören seçim sürecini örgütün değerlerine, normlarına, geleneklerine uyacak ve kabul edecek kişileri seçip, sistemi bozacak kişileri ayırmak amacıyla kullanmaktadır.

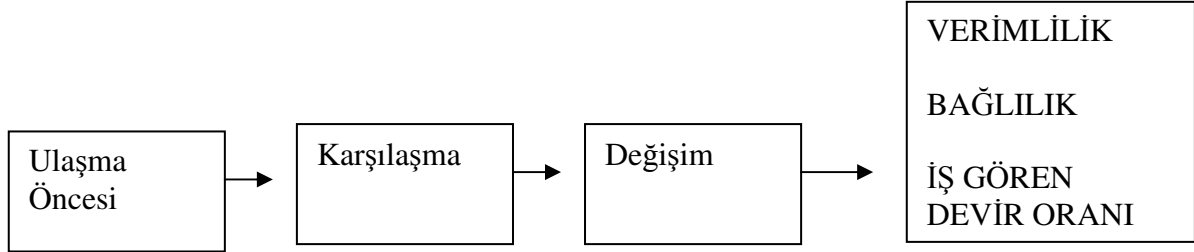
Üst yönetimin davranışlarının da örgüt kültürü üzerinde etkisi vardır. Üst yöneticiler söz ve davranışlarıyla örgütte üstten astlara geçebilecek normlar oluştururlar. Risk alma, yöneticilerin astlara yetki verme derecesi, uygun kıyafet belirlenmesi, ücret artışları, terfiler ve diğer hareketlerin belirlenmesi üst düzey yönetimce belirlenmektedir.

Örgütte iş gören seçme ve yerleştirme başarılı olsa da, yeni iş görenler örgüt kültürünü tamamen öğrenemezler. Yerleşik inanç ve geleneklere adapte olmakta güçlük çekebilirler. Bu nedenle örgüt yeni iş görenlerin örgüt kültürüne uyum sağlamalarına yardım etmek ister. Çalışanların örgüt kültürünü öğrenme ve adapte olma sürecine sosyalleşme denilmektedir.<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> Stephen, R., 1994, s. 310.

Sosyalleşme üç aşamadan oluşan bir süreçtir; ulaşma öncesi, karşılama ve değişim. İlk aşama yeni üyenin örgüte girmeden önce edindiği tüm bilgileri kapsar. İkinci aşamada yeni iş gören örgütü tanır ve beklentileri ile gerçekler arasındaki farkları görür. Üçüncü aşamada yeni iş gören bu rolü uygular (Bkz. Şekil 2.4.).



**Şekil 2.4. Sosyalleşme Modeli**

Kaynak: Robbins, 1994, s. 311.

## 2.1.2.6. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ MODELLERİ

### 2.1.2.6.1. Örgüt Kültürü ve Yöneticilerin Kişilik Özellikleri

Araştırmacılar üst düzey yöneticilerin kişilik özelliklerinden dolayı sağlıksızlaşan örgüt kültürlerini beş kümede toplayarak, bu kültürlerin iş görene olası etkilerini belirlemeye çalışmışlardır. Bu örgüt kültürü tipleri Çizelge 2.2.'de özetlenmiştir:

**Çizelge 2.2. Örgüt Kültürü ve Yöneticilerin Kişilik Özellikleri**

<b>Paranoid Kültür</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Üstler ile astlar arasında güvensizlik, aşırı alınganlık, aşırı duyarlılık ve gizlilik vardır.</li> <li>- Bunların sonucu olarak örgütte kıskançlık, kızgınlık, düşmanlık, yanlış anlama, yanlış yorumlama mevcuttur.</li> <li>- Ast ile üst arasındaki ilişkiler kopuktur. Üst, astlarını yeteneksiz, beceriksiz, ilgisiz, kasıtlı olarak iş yapmaz kişiler olarak algılar. Bu yüzden işyerinde denetleme, kurallar ve cezalandırma sistemi hakimdir.</li> <li>- Paranoid örgüt kültürü içinde, iş görenler ya örgütten ayrılırlar, ya uyumsuzluk gösterirler ya da vurdumduymazlıkla kendilerini kurtarırlar.</li> </ul>
------------------------	---

<b>Çizelge 2.2'nin devamıdır :</b>	
<b>Depresif Kültür</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Üst yöneticiler girişimden yoksun, kendilerine saygıları azalmış; kısaca iş yapmaktan, sorun çözmekten ve karar vermekten kaçınan insanlardır.</li> <li>- Suçluluk, değersizlik, yetersizlik, yardımsızlık, umutsuzluk, güvensizlik duyguları yaygındır. İş görenler sorumluluk almaktan kaçınırlar, kendilerini koruyacak dış güçler ararlar ve dış gücün istediği gibi davranırlar.</li> <li>- Her iş kendiliğinden yapılmaktadır, örgüt darboğazlara girdiğinde bile üst ve ast yöneticiler kaçınmalarını sürdürürler.</li> <li>- Yıllarca aynı teknolojiyi kullanırlar, yenileşmeye gerek görmezler.</li> </ul>
<b>Karizmatik Kültür</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Üst düzey yönetici gösteriş düşkünüdür. Başarısını, yeteneklerini abartarak anlatır, büyük coşku gösterileri yapar, yaptıklarını gösterişle sergiler. Bunların arkasında, özdenetim eksikliği, düşünce dağınıklığı, içtenlik yapaylığı, aşırı etkinlik eğilimi bulunmaktadır.</li> <li>- Astlar, yönetici ile bütünleşmek, ondan destek almak, ona dayanmak isterler. Astlar yöneticinin küçük bir övgüsüyle mutlu olurlar, kusurlarını önemsemezler, güçlerini abartırlar ve kolayca denetlenebilecek tutumla yöneticiye sıkı bir biçimde bağlanırlar.</li> <li>- Örgütte soru sorulmaz, emirler hemen yerine getirilir.</li> <li>- Örgütte en küçük eylem ve işlemlere kadar inen kurallar, iş görenleri, yöneticinin istediği biçimde davranmaya yöneltir.</li> </ul>
<b>Bürokratik Kültür</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zorlayıcı üst yönetici söz geçirmeyi boyun eğdirmek olarak algılar. Astların başkaldırmasından duyduğu korkuyu yenmek için her eylem ve işlemi sözleşme altına almaya çalışır.</li> <li>- Titizlik, inatçılık, dogmatiklik, katı davranma, kusurlu olmaktan korkma zorlayıcı yöneticinin genel özellikleridir.</li> <li>- Zorlayıcı yönetici, kendini çalışmaya vermiştir; dinlenmeyi, eğlenmeyi bilmez, anlamlı ilişkiler kuramaz.</li> <li>- Üstler ile astlar arasında güvensizlik baskındır; sıkı bir biçimsel denetim; astları yakından izleme, insanları kullanma, kuşkuculuk fazladır.</li> </ul>
<b>Politik Kültür</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- İçe kapanık, kaçınan ve kopmuş kişilik özellikleri geliştiren üst yöneticilerin örgütlerinde oluşur.</li> <li>- Üst yönetici, bu özelliklerden birini yada birden çoğunu gösterdiğinde yönetim alanını ast yöneticilere bırakır. Ast yöneticilerin böyle bir ortamda amaçları, görevleri, yetkileri, sorumlulukları da çoğu zaman belirsizliğe düşer. Ast yöneticiler örgüt kaynaklarından yararlanmak, yükselmek için politik eylem ve işlemlere girişirler.</li> <li>- Yetkinin kimde olduğunu bilememe, iş görenleri kararsız kılar.</li> </ul>

Kaynak : Dinçer, 1991, **Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası**. Timaş Yayınevi, İstanbul.

### 2.1.2.6.2. Çeşitli Örgüt Kültürü Sınıflandırmaları

Yapılan çalışmalar örgütsel kültürlerin bağlantılı olduğunu gösterir niteliktedir. Ancak farklı metot ve yaklaşımlardan dolayı örgüt içindeki kültür tipleri arasında henüz standart bir sınıflandırma bilgisi yoktur. Aşağıdaki başlıklarla, pek çok araştırmacının “örgüt kültürü”nü nasıl sınıflandırdıklarını yada ne gibi modellere oturarak açıkladıkları maddeler halinde görülmektedir.

#### 2.1.2.6.2.1. Kilmann Modeli

Kilmann, örgüt kültürünün görevini her şeyi harekete geçiren sosyal bir enerji olarak tanımlar. Kültürün işlevi günlük olarak ifade edilen işlerde görülebilir, çünkü bunların ardında inançlar vardır. Kilmann’a göre kültür, örgütsel bürokrasiyi yorulama işlemini de yerine getirmektedir. Böylece, örgüt kültürü, tüm karar sistem ve mekanizmaları ile çalışanların iş görme arzularını ve iş verimlerini de etkilemektedir. Çünkü örgüt kültürü, örgüte hakim olan inançların ve örgüt ikliminin davranışlara yansımadır. Böylece, iyi veya kötü kültür tiplerinden yola çıkılarak örgütsel kültürün işlevsel iki ayrı yönünden söz edilebilir.

1. Eskiden işlevsel olan **bürokratik kültürler**, hiyerarşik yapılar oluşturmuş, tüm çalışanlarının yetki ve sorumluluklarını açık seçik belirlemiş, iş yapma mekanizmaları kontrol sistemleri oluşturmuş örgütler için kullanılırdı. Belli bir büyüklüğe ulaşmış, durmuş, oturmuş bir yapının, belli bir sür çalışmış ve sistem geliştirmiş olmanın avantajını taşır. Firmaca kabul edilmiş yönetsel mekanizmalarla uzun zamandan beri başarılı sonuçlar elde etmektedir. Bu şekilde oluşmuş kültürü değiştirmek de çok zordur.

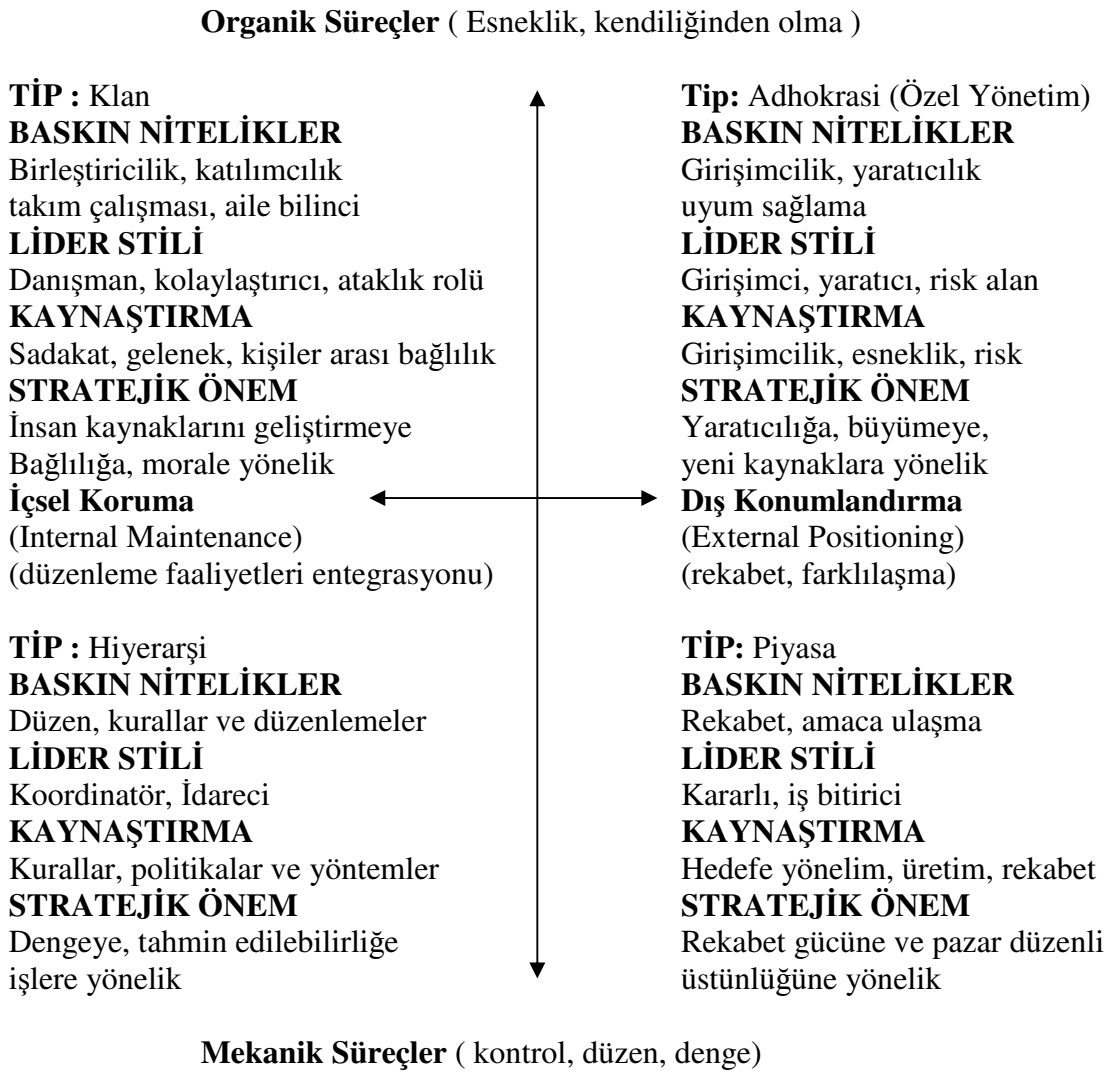
2. **Yenilikçi kültürlerin** hakim olduğu firmalarda kültürden beklenen temel görev, hızlı değişime, ortama ve küreselleşen dünyanın ihtiyaçlarına uyum sağlayıcı olmasıdır. Bu kültürün liderleri girişimci, değişimden hoşlanan, yenilikçi ve başarı hırasının rehber edinmiş kişilerdir. Kilmann’a göre örgüt kültürü her şeyi ve herkesi harekete geçiren sosyal enerji oluşturur.<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Eren, 2004, s. 147.

## 2.1.2.6.2.2. Quinn ve Cameron Modeli

Örgütsel başarı ile örgüt kültürü arasındaki ilişkileri inceleyen Quinn ve arkadaşları “Rekabetçi Değerler” adını verdikleri bir model geliştirmişlerdir. Bu modelin temelinde, örgütsel etkinlik için bireylerin sahip oldukları değer yargılarının deneysel analizi yatmaktadır. Cameron ve Quinn tarafından geliştirilen iki boyutlu modele göre de dört tip örgüt kültüründen bahsedilmektedir. Bunlar; (1) Hiyerarşi kültürü, (2) Piyasa kültürü, (3) Klan kültürü, (4) Özel yönetim kültürüdür. (Bkz. Şekil 2.5.).



**Şekil 2.5. Örgütsel Kültür Tipleri ile İlgili Rekabetçi Değerler Modeli**

Kaynak : Eren, 2004, s.149.



Dört kültür tipinin tanımlandığı bu şema iki zıt eksenden oluşmaktadır. Dikey olan eksen organik süreçlerden mekanik süreçlere doğru yayılımı gösterirken; yatay eksen ise iç koruma ve dış konumlandırma boyutları üzerinde durulmuştur. Eğitim örgütleri için de kullanım alanı olan bu kültür sınıflandırması türlerini aşağıdaki gibi açıklamak olanaklıdır:

**Hiyerarşi kültürü;** istikrar, kontrol, bütünleşmeye verilen önem ve içe odaklanma şeklinde tanımlanmaktadır. Bu kültürün egemen olduğu örgütün hedefi Weber'in klasik bürokratik model geleneğinde verimli mal ve hizmet üretmektir. Verimlilik, istikrar, tahmin edilebilirlik ve uyum temel değerlerdir. Liderler, yumuşak ve verimli bir biçimde işleyen örgütlerle övünmektedirler.

**Piyasa kültürü;** istikrar, kontrol, farklılaştırma ve dışa odaklanma şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tür kültürlerin etkili olduğu örgütlerin hedefi çevredeki değişimlere çabuk cevap vererek rekabet avantajını korumaktır. Temel değerleri, rekabet, etkililik, hedefe ulaşmak ve kazanmaktır. Bu tür örgütlerde örgütü hedefine doğru sürükleyen liderler sayesinde, liderlik zorlu ve rekabetçidir.

**Klan kültürü;** esneklik, hoşgörü, bütünleşmeye verilen önem ve içe odaklanma şeklinde tanımlanmaktadır. Bu çeşit kültürün egemen olduğu bir örgüt bir takım veya aile gibi bir örgüt, insana verilen önemin tepe noktada olduğu bir çalışma yeridir. Temel değerleri, işbirliği, bağlılık ve sadakattir. Liderlik informal ve insan odaklıdır.

**Özel yönetim kültürü** ise esneklik, hoşgörü, farklılaştırma, ve dışa odaklanma şeklinde tanımlanmaktadır. Bu kültür tipinin hüküm sürdüğü bir örgütün hedefi yeni ve yenilikçi ürünler ve hizmetler üretmektir. Temel değerleri, yaratıcılık, risk alma, değişim ve büyümedir. Liderlik, ileriye görebilen ve yenilikçi niteliktedir.<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> Hargreaves, David H., 2000, "School Culture, School Effectiveness and School Improvement Practice," **Organizational Effectiveness and Improvement in Education**. Ed.: Alma Haris, Nigel Bennett and Margaret Preedy, Open University Press, s. 240-244. Buckingham.

### 2.12.6.2.3. Deal ve Kennedy'nin Sınıflandırması

Deal ve Kennedy isimli iki araştırmacı çevre ve örgüt kültürü arasındaki ilişkileri iki boyutlu değişken üzerinde dört değişik kültür biçimi oluşturarak açıklarlar. Deal ve Kennedy'e göre, aşağıdaki dört değişik örgüt kültürü çeşidi birbirinden oldukça farklıdır (Bkz. Çizelge 2.3.).

**Çizelge 2.3. Deal ve Kennedy'nin Örgüt Kültürü Sınıflandırması**

<b>Tough-guy Macho Kültürü</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Risk alan bireysellik dünyası, derhal ve doğrudan geri verim için heveslidir.</li><li>- Çoğunlukla yapılanma, yönetim danışmanlığı, büyük anapara, medya, spor sektörleri (yüksek risk, ani dönüş) bu kültür içindedir.</li><li>- Yüksek risk, yüksek kazanç, fikir bolluğu vardır.</li><li>- İdoller, büyük destek kazanan fikirlerdir.</li><li>- Çok kısa vadeli, müşterek, çok yönlü bir kültürdür.</li><li>- Geri besleme ve başarısızlıklardan ders almak muhtemel değildir.</li><li>- Kültür toyluğu ve iş arkadaşlarına güvensizliği teşvik eder.</li></ul>
<b>Sıkı Çalış-Sert Oyna Kültürü</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Sıkı çalışmanın ve takım çalışmasının her türlü engeli aşacağına inanılır.</li><li>- Risk az, geribildirim fazladır. Bu yüzden sıkı çalışarak ayakta kalınır.</li><li>- Genellikle gayrimenkul, bilgisayar örgütleri, otomotiv toptancıları, kapı kapı dolaşan pazarlamacılar bu kültüre mensupturlar.</li><li>- Başarı hırsla beraber gelir, bu yüzden ödüllendirilir.</li><li>- Müşteri merkezlidir ve bir ihtiyacı karşılamayı amaçlamıştır.</li><li>- İdol olan kişiler, eğlenceli ve iyi satıcı kişilerdir.</li><li>- Geleneksel usul ve yöntemler, toplantılar, faal oyun ve yarışmalar çevresinde döner.</li><li>- Kalite miktar için feda edilir.</li><li>- Kültür büyük saygı gerektirir ve gençleri geliştirir.</li></ul>

	<b>Çizelge 2.3.'ün devamıdır :</b>
<b>Kendi Örgütüne Oyna Kültürü</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bu kültür, yüksek riskli ve az baskı ile yavaş geri verimi olan bir kültürdür. Ama “yavaş damlayan su işkence eder”.</li> <li>- Genellikle bankalar, maden örgütleri, geniş-sistemli işletmeler, mimarsal örgütler, bilgisayar tasarlayan örgütler ve sigorta istatistiklerini yapan örgütleri içerir.</li> <li>- Bunlar genelde iyi fikirlere başarı göstermesi için uygun şartların sunulduğu hantal ve temkinli örgütlerdir.</li> <li>- Kararlar yavaş, istişari; ama yukarıdan aşağıya doğrudur.</li> <li>- İdoller, uzun dönem belirsizlikleri ile başa çıkmayı başaran, otoriteye ve teknik yarışmaya sayı duyan ve güvenen kişilerdir.</li> <li>- Bu örgütler dehşet verici bir yavaşlıkla ilerlerler.</li> <li>- Bu kültürler, kısa dönem dalgalanmaları ve nakit akışı problemlerine karşı savunmasızlardır.</li> </ul>
<b>Süreç Kültürü</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bu, klasik bir bürokrasidir. Sonuçlara yoğunlaşmanın zor olduğu ve bu yüzden kişilerin yöntemlere yoğunlaştığı az geri bildirim dünyasıdır.</li> <li>- Genellikle hükümet, yerel yönetimler, bazı bankalar ve sigorta örgütleri, çok ağır düzenlenen endüstriler bu kültür içindedir.</li> <li>- Bu kültür, açıklarını kapamaya çalışan kişiler tarafından muhtıralara karşı aşırı güvenme ile karakterize edilir.</li> <li>- Korumacılık ve dikkat geribildirim yokluğuna karşı verilen doğal bir tepkidir.</li> <li>- İdoller muntazam, işini zamanında yapan ve detaylara bağlı olanlardır.</li> <li>- Spor, oyun önemlidir ve hangi sporun ne kadar sıklıkla, kiminle yapıldığı da ayrıca önem taşır.</li> <li>- Özel ve mesleki dil bolca bulunur.</li> <li>- Alışlagelmiş selamlaşmalar bu örgüte has olabilir.</li> <li>- Sert kişiler, birlikte çalıştıkları kişilerin ortak yöntemlerini, örflerini iyi kullanamazlarsa birbirlerine karşı puan kaybederler.</li> </ul>

Kaynak : Çetin, 2004, s. 42-43.

Diğer yandan Roger Harrison örgüt kültürüne göre örgütleri sınıflandırmış ve bu sınıflandırmaya göre dört tür örgütten bahsetmiştir. Bunlar;

- (1) Güç eğilimli örgütler,
- (2) Rol eğilimli örgütler,
- (3) Görev eğilimli örgütler ve
- (4) Birey eğilimli örgütlerdir.

Diana Phersey'in sınıflandırması ise şu şekilde olmuştur:

- (1) Rol kültürü,
- (2) Başarı Kültürü,
- (3) Güç kültürü ve
- (4) Destek kültürüdür.<sup>53</sup>

#### 2.1.2.6.2.4. William, Dobson,Walters'ın ve Schein'in Sınıflandırmaları

Tıpkı Harrison ve Pheysey'in sınıflandırmaları gibi; William, Dobson, Walters'ın ve Schein'in geliştirdiği dört benzer örgüt kültürü tipi vardır (Bkz. Çizelge 2.4.):

**Çizelge 2.4. William, Dobson,Walters'ın ve Schein'in Örgüt Kültürü Sınıflandırmaları**

William, Dobson,Walters	Schein
<p><b>1) Güce Yönelik Kültür</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Çevresine egemen olmaya çalışır.</li><li>- Alt çalışanları üzerinde mutlak kontrol kurmaya çabalamakta güçlü örgütlerdir.</li><li>- İnsan değerlerine ve genelin rahatına saygısızlık eden örgütleri ve kişileri mal gibi alıp satarlar.</li><li>- Rekabetçidirler ve büyümek üzere doymak bilmeyen istekleri vardır.</li><li>- Örgüt içerisinde kişisel çıkarları için mücadele eden idareciler arasında genelde bir orman kanununun hüküm sürdüğü görülür.</li><li>- Güçlü kültürlere sahip örgütlerin temelinde yatan, geniş ve derin bir şekilde paylaşılan değerlerdir.</li></ul>	<p><b>1) Güç Kültürü</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Liderlik çok insanda bulunan bir özelliktir.</li><li>- Kişiler ödül ve cezalarla motive edilir ( ve güçlü liderlerle işbirliği içinde).</li><li>- İyi güç kültürlerinin güçlü, katı, adil liderleri vardır.</li><li>- Kötü güç kültürlerinin ise zayıf, korkuya sürükleyen, korku aşılaman liderleri vardır.</li><li>- Girişimci ve yeni başlayan kültürler için iyi olabilir.</li><li>- Örgütün boyutu ve karmaşıklığı arttıkça problemler ortaya çıkar.</li></ul>

<sup>53</sup> Balcı, A., 2001, **Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma**. Geliştirilmiş İkinci Baskı, Pegem Yayıncılık, s.178, Ankara.

<b>Çizelge 2.4.'ün devamıdır :</b>	
<p><b>2) Role Yönelik Kültür</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bürokrasiler şeklinde tarif edilir; yasallık, meşruluk ve sorumluluk önemlidir.</li> <li>- Çalışmalar kural ve prosedürlere göre yapılanmıştır.</li> <li>- Hiyerarşi ve statüler üzerine güçlü bir vurgu vardır.</li> <li>- Davranışın tahmin edilebilirliği yüksektir.</li> <li>- Sağlamlık ve saygınlığa da genelde rekabet kadar değer verilir.</li> </ul>	<p><b>2) Rol Kültürü</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Güç, lider ve bürokratik yapılar arasında eşit olarak dağılmıştır.</li> <li>- Roller ve kurallar açıkça tanımlanmış ve karşıtları da sunulmuştur.</li> <li>- Değerler düzenli, akılcı ve temsilcidir.</li> <li>- Küçük danışmanlık yeterlidir.</li> <li>- Bu kültürler sabit çevrelerde iyi işler.</li> <li>- Gelişim ve değişime karşı kişisel değildir ve üyeler kendilerine görev verilmiş olarak hissederler.</li> </ul>
<p><b>3) Göreve Yönelik Kültür</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Yapılar, işlevler ve aktiviteler örgütsel kültüre katkıları ölçüsünde değerlendirilir.</li> <li>- Görevin tamamlanmasında herhangi bir engelin ortaya çıkmasına izin verilmez.</li> <li>- Bireyler bir görevi gerçekleştirmede yeterli yetenek ve bilgiye sahip değilse, yeniden eğitilir veya başka bir iş alınırlar.</li> <li>- Otorite uygun bilgi ve rekabete dayanır.</li> <li>- Vurgu hızlı ve esnek örgüt üzerine yerleşmiştir.</li> <li>- Hedefe varmayı kolaylaştırıcaksa işbirliği ve katılım aranır. Görev ve proje grupları ortaktır.</li> </ul>	<p><b>3) Başarma Kültürü</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kişisel öğretici motivasyon öncelikle ele alınır ve kişilerin kent işlerini yapabilmeye sorumlulukları vurgulanır.</li> <li>- Tutku, yükümlülük ve iş ahlakı uyandırma girişimi vardır.</li> <li>- Kişilerin ilginç heyecan verici amaçların arkasına seve seve sıraya girdikleri bu kültürler; hareketlere, heyecanlara ve etiklere değer verirler.</li> <li>- Kişilerin enerji ve zamanları üzerinde yüksek talepleri vardır.</li> <li>- Kültür, katlanılmasının güç olmasıyla birlikte kişiler sönmeye ve hayalden uyandırılmaya mütemayildir.</li> <li>- İş örgütlemek konusunda disiplin ve prosedürlere bağlılıktan çok genel görüşler vardır.</li> </ul>
<p><b>4) Kişiyönelik Kültür</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Öncelikle çalışanlarının ihtiyaçlarına hizmet etmeyi amaçlar.</li> <li>- Otorite, görev rekabeti esasına dayanır ama bu yol asgaride tutulur.</li> <li>- Karar almada konsensüs yolları tercih edilir.</li> <li>- Roller kişisel tercih ve gelişim öğretisi ihtiyacı esasına dayanır.</li> </ul>	<p><b>4) Destek Kültürü</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Burada destek gönüllüdür ve ilişkiler müşterek olarak şekillendirilir.</li> <li>- Kişiler yükümlülük ve dayanışma fikriyle katılırlar.</li> <li>- Karşılıklı ilgi, güven ve diğerlerinin rahatı kavramları vardır.</li> <li>- Grup hizmetlerinde yüksek motivasyon ve fedakarlık etme isteği en önemli özelliklerindedir.</li> <li>- Fikir ayrılıklarından kaçınma eğilimi zayıftır.</li> </ul>

Kaynak : Çetin, 2004, s. 44-45.

### 2.1.2.6.2.5. Graves'in Sınıflandırması

Graves de dört kültür türü belirtmiştir (Bkz. Çizelge 2.5.) :

**Çizelge 2.5. Graves'in Örgüt Kültürü Sınıflandırması**

<b>Barbar Kültür</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Süreç ve resmiyet gösteren, ego tatmin edici bir kültürdür.</li><li>- Çalışanlar işkolik, sahipsiz kişilerdir.</li><li>- Liderler karizmatiktir, gruplar da istikrarsızdır.</li><li>- Sürekli bir telaş havası vardır.</li><li>- Üyeler; iniş-çıkışların heyecanı, yüksek yaşamın rahat hissi ve çaresizliğin acılığı deneyimlerini paylaşırlar.</li><li>- Karakter çeşitleri şiddetli bir çatışmada tespit edilir.</li></ul>
<b>Monarşik Kültür</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Sadakat, azim çok yüceltilirken; formaliteler, bürokrasi ve planlama küçük görülür.</li><li>- Büyük ölçüde liderlerin yeteneklerine dayanır.</li><li>- Bu kültürde başarı önemli bir problem olabilir.</li><li>- Liderlerin kalitesi değişkendir ve terfi bununla birlikte gelir.</li></ul>
<b>Başkanlık Kültürü</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Demokratik kültürlerde seçilen liderler örgütteki bütün insanların ihtiyaç ve özlemlerini bir bütün halinde toplar.</li><li>- Kendi vadesinin kısa, etkisinin sınırlı olduğun bilen liderlere alt çalışanları katlanabilir.</li><li>- Liderlerin, kişileri alt gruplara sürüklenmekten korumak için açık mesajlar vermeleri gerekir.</li></ul>
<b>Paranoyak Kültür</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Düzen, statü ve geleneksel yöneme tutkusu olan kültürlerdir.</li><li>- Kültür değişmez ama sağlıklı olmanın yanında yanlış da olabilir.</li><li>- Bireysellik kabul edilir ama sistemin ön yüksekliği korunur.</li></ul>

Kaynak : Çetin, 2004, s. 46-47.

Alandaki bütün diğer otoriteler gibi, Graves de bu kategori için ne bir kanıt sunmuş, ne de bu özel sınıflandırma sistemini seçmeye neden yöneldiğini açıklamıştır.

#### 2.1.2.6.2.6. Parsons'ın Modeli

Parsons'ın modelinde dört fonksiyon vardır. Bunlar uyum (adaptation), amaca ulaşma (goal attainment), bütünleşme (integration) ve yasallık (legitimacy) adlarını taşımaktadır. Parsons her sosyal sistemde bu fonksiyonların mevcut olmasının gerektiğini savunmaktadır (Bkz. Şekil 2.6.)<sup>54</sup>



#### Şekil 2.6. Parsons Modelinde Kültürel Değerlerin Fonksiyonları

Kaynak : Eren, 2004, s.143.

Modelde öne sürülen bu işlevlerin yerine getirilmesinde, kültürel değerler en önemli araçlar olarak tanımlanmaktadır. Bu değerler sayesinde sistem ortamdaki hızlı değişime ve gelişmelere ayak uydurabilir; yasal olarak çalışmalarına devam eder ve amaçlarına erişir.

<sup>54</sup>Eren, 2004, s.143.

### 2.1.2.6.2.7. Byars Modeli

Organizasyon kültürü konusunda Byars tarafından geliştirilen örgütsel kültür ölçeği en ilginç modellerden biridir. Bu ölçek iki boyutludur. Boyutlardan biri katılımcılık niteliğinin belirlenmesine, ikincisi ise çevreye karşı gösterilen faaliyetlerin özelliğine ilişkindir (Bkz. Çizelge 2.6.).

**Çizelge 2.6. Örgütsel Kültür Ölçeği**

<b>İ N S A N L A R</b>	Katılımcı Olmayan	<b>Sistematik</b> Prosedürlerin, politikaların uygulanması üzerine yoğunlaşmıştır. Görevler kalıplaşmıştır, rutin faaliyetlerle çevrenin ihtiyaçları karşılanır.	<b>Müteşebbis</b> Yeni ürünlerin ve hizmetin getirilmesinde oldukça yenilikçidir. Karar vermede katılımcılığın olmamasından dolayı çalışanlara yönelim yetersizdir. Bireycilik fazladır.
	Katılımcı	<b>Etkileşen</b> İş görenlerin ve Müşterilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir. En iyi hizmet amaçtır. Çevreyi etkilemekten çok ihtiyaçları en iyi şekilde karşılamaya çalışır.	<b>Bütünleşik</b> İş görenlerin ve müşterilerin ihtiyaçlarının etkilemeye ve değiştirmeye yöneliktir. Bunu çevreyi etkileyerek, rekabeti körükleyerek yapar.
		Tepkisel	Etkisel
	<b>FAALİYETLER</b>		

Kaynak: Eren, 2004, s.151.

### 2.1.2.6.2.8. Miles ve Snow Modeli

Örgütlerin uzun yıllardan beri sahip oldukları sistem, yapı ve değerler belirli gelenek ve alışkanlıklar edinmelerine yardımcı olmaktadır. Miles ve Snow isimli düşünürler örgütlerin gelenek ve alışkanlıklara göre sahip olduğu bu özellikleri birbirinden farklı dört kültür gurubunda toplamışlardır (Bkz. Çizelge 2.7.).



**Çizelge 2.7. Kültür Tipi, Strateji ve Yöneticilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler**  
**Çizelgesi**

<b>Kültür Tipi</b>	<b>Özellikleri</b>	<b>Strateji Oluşumu ve Niteliği</b>	<b>Yönetici veya Lider Tipi</b>
<b>Koruyucu</b>	Muhafazakar inançlar ve düşük strateji, güvenli ve dar bir pazara yoğunlaşma, mevcut faaliyetlerin etkinliğini iyileştirmeye önem verme	Geçmişten geleceğe analize ve planlamaya önem verme	Güveni ve istikrarı ön planda tutan, riski sevmeyen
<b>Geliştirici</b>	Yenilikçilik, yeni fırsatlar arama, yeni alanlara girme, yüksek risk stratejisini benimseme, değişim ve belirsizlik yaratarak rakipleri zorlama	Girişimci, gelişme ve büyüme	Reformcu, değişimci, atılımcı, risk alıcı
<b>Analizci</b>	Kararlı ve dengeli olma yanında değişimi de birlikte yürütme 1) Dengelilik : biçimsel yapılar ve içsel etkinlik araştırması 2) Değişim: rakiplerin faaliyetlerini kontrol edip, fikir geliştirme	Endüstri ve rakiple beraber büyüme faaliyeti uyarlama	Temkinli, rakip izleyici ve risk alıcı
<b>Tepki verici</b>	Rakiplerin değişim baskılarına etkili tepki gösterme ve yeteneksizliği. Krizleri önlemek için yapılan ayarlama ve düzeltme stratejileri	Kriz atlama, faaliyeti uyarlama ve tasarruf	Zorunlu hallerde risk alıcı

Kaynak : Eren, 2004, s.157.

### 2.1.2.6.2.9. Quchi'nin "Z" Kültürü Modeli

William Quchi, Z yönetim teorisi adını taşıyan kitabında önce kendine özgü ve katılımcı bir kültür olan Japon yönetim uygulamalarını açıkladıktan sonra bu yönetim biçimini Amerikan tarzıyla kıyaslayıp, bu kültürün Amerikan yönetimine nasıl uyarlanabileceğini de izah etmiştir (Bkz. Çizelge 2.8.).

**Çizelge 2.8. Japon ve Amerikan Toplumlarının Temel Değer Yargıları Açısından Karşılaştırılması**

<b>TOPLUMUN DEĞER YARGILARI</b>	
<b>JAPON</b>	<b>ABD</b>
* Müştereklik	* Bireysellik
* Nitelik ve Yetenekler toplumdaki kaynaklanır	* Nitelik ve Yetenekler bireyden kaynaklanır
* Bireysel maksimizasyon her zaman iyi değildir	* Bireysel maksimizasyon iyidir
* Yaşlıya hürmet	* Gençlere hürmet
* Homojenlik	* Heterojenlik
* Kapalı Değerleme	* Yasal ve Kuralcı Toplum
* "Biz" Kültürü	* "Ben" Kültürü

Kaynak : Eren, 2004,s.159.

Z tipi örgüt kültüründe bireysel kararlar yerine, Japon işletmelerinde olduğu gibi oluşturulan proje grupları ile önemli konularda katılımcı yönetim tarzı benimsenebilmektedir. Bu yönetim biçiminde Japon yönetim tarzında olduğu gibi en kıdemsizlerden en kıdemlilere doğru bir çalışma, dosya hazırlama ve karar verme şekli benimsenebilmektedir. Yalnız, ABD'de işletmeler "ben" kültürüne sahip oldukları için başarı veya başarısızlık hallerinde departman yöneticileri ile proje takımı yöneticilerini sorumlu tutmaktadır.<sup>55</sup>

<sup>55</sup> Eren, 2004, s.158.

#### **2.1.2.6.2.10. Peters ve Waterman’ın Mükemmellik Modeli**

Peters ve Waterman “Mükemmeli Araştırma” adlı yapıtlarında farklı endüstrilerde çalışan birçok şirketi incelemişlerdir. Bu şirketlerin başarılarının oluşturan 8 ortak özelliği belirlemişlerdir. Başarı ölçütü olarak, şirketlerin rakiplerine oranla satış gelirlerindeki ve kararlarındaki yüksek artışlar ile varlıklarına oranla yıllık büyüme hızlarındaki gelişmeler gibi finansal yada ekonomik başarı ölçütleri dikkate alınmıştır. Ancak, araştırmaları yayımlandıktan sonra aldıkları eleştirileri değerlendirerek, Peters ve Waterman ileri sürdükleri mükemmellik kavramının ve yaptıkları genellemelerin yanlış olduğunu belirtmişlerdir.

Çizelge 2.9.’da Peters ve Waterman’ın ileri sürdükleri mükemmel şirketlerin ortak özelliklerini göreceksiniz :

#### **Çizelge 2.9. Mükemmel Şirketlerin Ortak Değer ve Özellikleri**

1. Sorun ve analizler içinde boğulmak yerine hareketi tercih etme
2. Müşterilerle sürekli yakın ilişki içinde bulunma
3. Alt kademelere faaliyet serbestisi vererek girişimciliği cesaretlendirme
4. İnsana değer vererek verimliliği yükseltme
5. Basit örgüt biçimi ve az sayıda kurmay personelle çalışma
6. Ana işletme değerlerine önem verme
7. Uzmanlığa sahip olunan iş kollarında çalışmaya önem verme
8. Aynı zamanda gevşek ve sıkı kontrol sistemlerini birlikte kullanma

Kaynak : Eren, 2004,s.165.

### 2.1.2.7. Örgüt Kültürünün Değiştirilmesi

Bir örgüt ilk kurulduğunda yönetimin çok önemli etkisi vardır. Yerleşmiş gelenekler yoktur, örgüt küçüktür, alt kültürler varsa bile çok azdır. Örgütün kurucusu olan kişiyi herkes tanır ve örgüte bakış açısını bilir. Bu koşullarda yönetim örgütsel amaçlara ulaşılmasını kolaylaştıracak bir kültür yaratma şansına sahiptir. Ancak böyle baskın kültürlü iyi kurulmuş bir örgüt, sabit ve kalıcı özelliklerden oluştuğu için değişime karşı dirençli olmaktadır.<sup>56</sup>

Çalışanların hayatlarını çok yönlü olarak etkileyen kuvvetli bir kültür genellikle zayıf bir örgüt kültüründen daha etkili ve başarıyı destekleyicidir. Fakat kuvvetli kültürün de değişikliğe olan tepkisi fazla olmaktadır. Hızlı değişen ortam örgüt kültürünün fonksiyonelliğini yitirmesine yol açmış ise yönetim mevcut kültürü zayıflatıp niteliğini değiştirerek yeni ortamın gereklerini yerine getirmelidir.

Deal ve Kennedy'ye göre yönetim şu durumlarda örgüt kültürünü değiştirmek zorundadır :

- a) Örgüt geleneksel olarak kültüre önem veriyor ama bir yandan da içinde bulunduğu iş ortamı süratle temel değişikliğe uğruyorsa,
- b) Örgütün içinde bulunduğu sektörde rekabet yoğun ve ortam değişken ise,
- c) Örgüt hızla büyüyorsa, (başarı için kültür yeniden değerlendirilmelidir)
- d) Mevcut kültürü güçlü olan bir firma vasat yada vasatın altında sonuçlar elde ediyorsa değişim yapılmalıdır.<sup>57</sup>

Bir kültürün değişimini kolaylaştıran bazı koşullar vardır. Bunların hepsinin yada bir çoğunun bulunması halinde örgütsel kültür değişiminin olabileceği öne sürülmektedir. Bu koşulları şu şekilde özetlemek mümkündür :

- 1) Finansal başarısızlık yada önemli bir müşterinin kaybedilmesi gibi mevcut kültürün uygunluğunu sorgulayan bir kriz değişimi kolaylaştırabilmektedir.

---

<sup>56</sup> Robbins, 1994, s.319.

<sup>57</sup> Kozlu, 1986, s. 75.

2) Önemli değerler sunabilen yeni liderler, krizleri karşılama konusunda daha yetenekli olarak algılanabilirler. Bu durum üst düzey yöneticiyi yada üst yönetimi kapsayabilir.

3) Örgüt ne kadar yeni ise kültürü o kadar az korunacaktır. Yine örgüt küçük olduğunda yeni değerleri iletmesi kolay olur.

4) Kültür yaygınlaşmış ve korunması üyeleri için önemli ise değiştirilmesi zor olacaktır. Zayıf kültürler güçlü kültürlere göre daha hızlı değişim gösterirler.

5) Bütün koşullar var olsa bile değişim uzun bir zaman almakta ve değişeceği de kesinlik taşımamaktadır.<sup>58</sup>

Yapılan araştırmalar örgüt kültürünün bilinçli şekilde yaratılmasının, geliştirilmesinin ve değişiminin önemini göstermektedir. Başarılı örgütlere bakıldığında kültürlerini başarılı bir şekilde oluşturdukları görülmektedir. Bunun sonucu olarak iş görenler motive edilmekte ve bireylerin kültürü benimsemeleri sağlanmaktadır. İşletmeler yok olmamak için çevreye uyum sağlamalı ve belli bir kültür benimsemelidir.<sup>59</sup>

### **2.1.3. OKUL KÜLTÜRÜ**

Bir okuldaki örgüt kültürünün bilinçli olarak oluşturulması, korunması, tanıtılması ve daha önce de bahsedildiği gibi değiştirilmesi, örgüt kültürünün yönetimini “okul yönetimi”nin güncel bir alanı haline getirmektedir.

#### **2.1.3.1. Okul Kültürünün Oluşturulması ve Korunması**

Okul yöneticisi, diğer yönetsel etkinliklerle birlikte okul kültürünü bilinçli yada bilinçsiz olarak yönetmektedir. Yöneticinin okul kültürünün yönetimindeki ilk görevi, güçlü bir okul kültürü oluşturmaktır. Güçlü okul kültürü, yönetici ve öğretmenlerin ortak değer, norm ve inançlar etrafında birleşmeleri sonucunda ortaya çıkar. Güçlü okul kültürü, bozucu nitelikteki alt kültürlerin oluşmasına olanak sağlamaz.

---

<sup>58</sup> Robbins, 1994, s.320.

<sup>59</sup> Kozlu, 1986., s.75.

Stratejik okul kültürü belirlendikten sonra, bu kültürün okul personeline benimsetilmesi sağlanmalıdır. Okulun kültürel değerlerinin benimsetilmesinde sadece okulun çevresel koşulları değil, evrensel, ulusal ve yerel toplum değerleriyle okul kültürü arasında da uyum sağlanmalıdır.

Okuldaki öğretmenlere çeşitli eğitim programları düzenleyerek, okulun örgütsel değer, norm ve felsefesi hakkında bilgi verilmesi, güçlü bir okul kültürünün oluşturulmasını ve korunmasını kolaylaştırır.<sup>60</sup>

### **2.1.3.2. Etkili Okulda Kültür**

Etkili okul araştırmaları etkili okulda, öğrenmeye uygun olumlu bir kültürün varlığını işaret etmektedirler. Okulun gelişmesi için yeni değişimler önerilse de okulda olumlu bir kültür yaratılmadıkça okulun gelişmesi mümkün olmamaktadır. Okul kültürü, bireysel okulun zamanla oluşturduğu bir yaşam tarzı olarak görülebilir. Okulun tarih ve gelenekleri, okul personelinin birikimleri; karşılıklı etkileşimleri zamanla okuldan okula özgün bir kültürün gelişmesine neden olmaktadır. Bu kültür norm, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşmaktadır. Sonunda okulda nelere önem verildiği, nelerin değersiz bulunduğu, nasıl hareket edileceği konusunda personel arasında bir ortaklaşma doğmaktadır. Dolayısıyla okulun asıl işi olan eğitim ve öğretimde öğrenciden ve öğretmenden neler beklenmesi gerektiğini, nelerin vurgulanması gerektiğini tayin eden okul kültürü olmaktadır. Araştırmalar göstermiştir ki, etkili okulda bu kültür eğitim ve öğretimi destekleyici nitelikte, bireysel öğrenme ve gelişme çabalarını özendirici şekildedir.

Okulda olumlu bir kültür yaratılmasında okul yöneticisine büyük iş düşmektedir. Yönetici bürosunda oturmakla olumlu bir okul kültürü yaratamaz. Oysa okul yöneticisinin adil, tutarlı, yetenekli olması, doğru yer ve zamanda "görülebilir" olması, yenilikleri başlatması, olumlu girişimlere destek vermesi olumlu öğrenme ortamına zemin hazırlamaktadır. Yöneticinin beklentilerini öğrenci ve öğretmenlere ulaştırması, bunları pekiştirmesi, dikkatini okulun gidişatına yoğunlaştırması, diğer

---

<sup>60</sup> Çelik, 1997, s.60.

işlerini ve zorunluluklarını öğrenci ve öğretmenlerin binadan ayrılmasından sonra yapması okulda olumlu bir kültürün gelişmesine katkı getirmektedir. Açıkçası, yönetici olumlu bir okul kültürü yaratabilmek için sınıfta olup bitenleri bilmek zorundadır. Sınıfta ne öğretildiği, materyalin öğrencilere nasıl iletildiğini gözleme imkanı için yönetici bizzat sınıfta olmalıdır, öğretmenler, etkili ve destekçi ziyaretleri bilakis kabul etmektedirler. Ayrıca yöneticinin sıkça okulun her tarafında görülmesi, öğretmenlerin moralini yükseltmektedir. Yöneticinin doğru yer ve zamanda görünmesi, soruna dönüşmeden kimi konuların çözülmesi fırsatını doğurur. Etkili yönetici sadece öğretmenle ilişkiye girmez, öğrenciyle de güçlü ilişki kurabilir. Yöneticinin görülmesi, yöneticiye görevli ve sorumlu olduğunun bilinmesi imkanını verir, öğrenci etrafta yöneticinin olduğunu bilir. Patronun kim olduğunu takdir eder. Bu durum okulda olumlu bir öğrenme havasının gelişmesine imkan verir.

Okulun mantıki bir düzeyde hem kararlılığını koruyabilmesi, hem de değişmeye açık olması ve değişmesi gereklidir. Bu durum okulun görevleri gereğidir. Okulun bunu sağlayabilmesi yeni bir okul kültürünün yaratılması demektir. Böylesi bir kültür, okulun geliştirilmesine temel olacak etkinliklerin geliştirilmesine izin verecektir.<sup>61</sup>

### **2.1.3.3. Etkili Okul Kültürünün Alt Boyutları**

Etkili okul kültürünü destekleyen alt boyutları bir takım özellikler açısından şekilde gruplandırmak mümkündür. Bu çalışmada üzerinde özellikle durulan 5 başlık daha detaylı açıklanmış, diğer başlıklara ise kısaca değinilmiştir.

**1) Mesleki Gelişim :** Okul toplumunda görev alan her bir çalışanın eğitim ve öğretim süreçlerine katkısı vardır. Okullar, öğrencileri için bir öğrenim ortamı yaratmak için çalışırken, çalışanları (akademik ve idari çalışanlar) için de bir öğrenim ortamı oluşturmaya özen göstermelidir. Öğretmenlerin, çalışanların uzmanlıkları ve deneyimleri bir okulun en değerli kaynağıdır.

---

<sup>61</sup> <http://www.benimblog.com/Makalelr/> Örgüt İklimi 2 (Ulaşım Tarihi : 20.05.2007)

Yöneticiler ve liderler, çalışanların eğitimine ve gelişimine destek olduğunda çalışanlar kendilerini önemli ve değerli hisseder. Öğretmenler ve diğer bireylerin mesleki gelişiminin ve öğreniminin sağlanması sayesinde sürekli gelişim/öğrenim sağlanır.

Sürekli mesleki gelişim; kişisel gelişim ve çalışan gelişiminin, etkin ve gelişmekte olan yönetimin temel yapı taşlarından biridir. Etkin sürekli mesleki gelişim politikalarının kullanımı, kültür gelişimini ve değişimini teşvik eder. Bir okul çalışanın tek deneyimi sınıf ve öğretmenler odası ile kısıtlı olmamalıdır.

Günümüzde çalışanların bir çoğu mesleki gelişim kavramının sadece hizmet içi eğitim ve geliştirme programları ile sınırlı olduğunu düşünmektedir. Ancak hizmet içi eğitim şu şekilde de tanımlanabilir: kişilerin mesleki bilgilerini, becerilerini, tutumlarını geliştirmek amacıyla hazırlanmış, sonucunda çalışanların performansının artırılmasını hedefleyen planlanmış faaliyetlerdir.

Hizmet içi eğitim ve geliştirme, bu tanım dolayısıyla, sürekli mesleki gelişim ve eğitim fırsatlarını kapsayan bir terim olarak tanımlanabilir. Uygulamada, öğretmenlerin yegane hizmet içi eğitim deneyimleri ve/veya ulusal eğitim otoriteleri tarafından hazırlanmış olan eğitimlerdir.

Mesleki gelişim süreçlerinin başarılı bir biçimde yönetilebilmesinin en önemli anahtarı planlama ve değerlendirmedir. İyi uygulamalar, ancak ve ancak açık ve net prosedürlerin kullanılması ile elde edilebilir. Eğer çalışanların bilgilerini, beceri ve yeteneklerini geliştirmeleri amaçlanıyorsa, öncelikle okulların iyi yönetim süreçlerini yapılandırmaları gerekir.

Profesyonel gelişim, başarılı öğretmenlerin yetkinlikleri üzerinde aşağıdaki şekillerde durmalıdır:

### **Bilgi ve Anlayış:**

1. çocuklar ve öğrenim süreçleri hakkında bilgi sahibi olma
2. konu hakkında bilgi



3. müfredat hakkında bilgi sahibi olma
4. öğretmenlerin rolü hakkında bilgi sahibi olma

**Beceriler:**

1. Konunun uygulanması
2. Sınıfta kullanılan yöntemler
3. Sınıf yönetimi
4. Değerlendirme ve kayıt etme

Öğretim konusunda görevli olan ve olmayan kişilerin, kendi mesleki gelişimleri konusunda kılavuzluğa ihtiyaçları olabilir. Gelişim koordinatörlerinin, çalışanların gelişimine yönelik, okul içi ve dışı aktiviteler konusunda üst yönetime karşı sorumluluğu vardır. Eğer bu aktivitelerden tüm çalışanların faydalanması amaçlanıyorsa, etkin iletişim yöntemlerinin kullanılması çok önemlidir. Diğer yandan performans yönetimi ve performansın gözden geçirilmesi de bu süreçte önem taşır.

Sonuç olarak mesleki gelişim ihtiyaçları açık ve net olmalıdır. Tüm öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişim sürecinde şu soruyu kendilerine sormaları gerekir :

‘Yapılan bu uygulamaların mesleki gelişimize faydası ne olacaktır?’<sup>62</sup>

**2) İşbirlikçi/ Katılımcı Liderlik :** Yakın zaman öncesine kadar liderler, insanları harekete geçiren, az bilgiyle hızlı karar alabilen, gerekli bilgi ve becerilere sahip, inisiyatif sahibi bağımsız kişiler olarak tanımlanmaktaydı. Bugünse astlarıyla işbirliği içinde çalışan ve onların deneyim ve fikirlerinden yararlanmaya açık, katılımcı lider profili giderek öne çıkmaktadır. Böyle bir liderin yanı başında yer alacak çalışanların da liderin beklentilerine cevap verecek yeterlilikte olması gerekmektedir. İş yaşamında gerçekleşen köklü dönüşüm, liderlik anlayışının değişmesine neden olduğu kadar inisiyatif kullanabilen proaktif çalışanlara olan ihtiyacı da artırmıştır.

Üstesinden gelinmesi gereken güçlüklerin karmaşıklaşması kurumların ve liderliğin niteliğini de değiştirmektedir. İş hayatında kurumların karşılaştığı zorluklar, iş liderlerinin

---

<sup>62</sup> <http://www.insankaynaklari.com/Makaleler/> Eğitim Örgütlerinde Sürekli Mesleki Gelişim (Ulaşım Tarihi: 20.05.2007)

geçmişten daha farklı özelliklere sahip olmasıyla çözülebilmektedir. Karşılaşılan güçlükler gerek teknik yönde değişime uyum sağlamakla ilgili, gerekse kritik nitelikte olmaktadır.

Teknik güçlükler örnek, kurum içinde yeni yapısal değişiklik veya kaynakların yeniden dağılımıdır. Değişime uyum sağlamakla ilgili güçlükler örnek; yeni bir sistem, beceri veya süreç oluşturma stratejisinin iletişimini yapmaktır. Kritik alandaki zorluklara örnek ise, kurumun strateji veya yönündeki temel bir değişikliğe kısa sürede uyum sağlamak ve bunun iletişimini yapmaktır.

Bu değişikliklerin kurum üzerindeki etkileri; fonksiyonlar arasında daha fazla işbirliği, iş süreçlerini daha yüksek verimlilik yönünde düzenlemek, yeni beceriler edinerek farklı çözümler üretmek, tepki süresini azaltmak, daha etkili kararlar almak, çalışanlar arasındaki ilişkileri geliştirmek alanlarında görülmektedir. Bu gereklilikleri yerine getirmek lider konumundaki bir kişinin üstesinden gelebileceği zorluklar olmaktan çıkmıştır. Tüm kurum çalışanlarının da sorunları benimsemesi ve etkileşim içinde çözüm üretmeye katılması gerekmektedir.

Liderliğin değişen doğası ile ilgili araştırmalara göre etkili liderin üç temel görevi vardır:

1. Yön vermek
2. Katılımı sağlamak
3. Fonksiyonlar arasında uyum oluşturmak

Bu araştırmaların genel sonuçlarına bakıldığında; liderliğin bir pozisyon olmaktan, bir süreç olmaya doğru geliştiği; en tepede gerçekleşen bir işlem olmaktan, organizasyonun bütününe meydana geldiği; kararların liderler tarafından tek başına alındığı bir anlayıştan, karşılıklı bağımlılığa bağlı karar mekanizmasına dönüştüğü; görüşleri dikte etmekten, ikna etmenin önem kazandığı ve rekabetçilikten işbirliğine dönüştüğü görülmektedir. Liderlik anlayışındaki bu değişim, liderlerin kurumsal başarının gerçekleşmesine olanak verecek bir ortam yaratmaları gerektiğini göstermektedir. Katılımcı yönetim çevresini dinlemeyi, çalışanlarıyla sorumlulukları paylaşmayı, birlikte öğrenmeyi ve çözmeyi içerir. Öte yandan etkili çözümler örgüt çalışanlarının kolektif bilgi ve deneyimlerinde gizlidir. Bu kurumsal bilgeliği açığa çıkarmak ve harekete geçirmek yeni liderlerin başlıca hedeflerinden biri

haline gelecektir. Geleceğin liderleri her zamandan daha çok önemli görevleri ve kararları delege etmeye hazır olmak zorundadırlar. Çalışanlara daha zorlayıcı görevler ve fırsatlar tanımak, onların becerilerini, deneyimlerini ve yeterlilik duygularını artırmaya yol açar. Bunun sonucunda etkili liderler çevrelerinin yetenekli kişilerle sarıldığını görme olanağına kavuşurlar. Kurumsal yetkinlikler arttıkça gelişimin gerektirdiği yeni iş yapma yolları oluşturmak ve karmaşık sorunlara yenilikçi yöntem ve stratejilerle çözüm bulmak kolaylaşır.<sup>63</sup>

**3) Öğretmen İşbirliği/ Karşılıklı Yardımlaşma :** Öğretme ve öğrenme ile ilgili problemleri olan öğretmenler için en etkili destek öğrenci, sınıf ve okul sorunlarını çözmek üzere meslektaşları ile yapacakları işbirliğidir. Bir öğretmen, öğretme ve öğrenme üzerine ileri becerileri olan bir diğer öğretmeni gözlem yapmak ve gelişim için açık tavsiyelerde bulunmak üzere sınıfına davet etmeyi çok etkili bir teknik olarak kabul edecektir. Bu strateji cesaret ve güven gerektirir. Fakat öğretmenler çalıştıkları sınıf ortamındaki öğretme ve öğrenme hakkında hızlı geri bildirim almanın faydalı olacağını bilmesi gerekmektedir. Alternatif bir strateji olarak, bir öğretmen öğretme/ öğrenme becerilerini geliştirmek üzere bu becerileri etkili bir biçimde kullanan başka bir öğretmeni gözlemleyebilir.<sup>64</sup>

Ders gözleme ve geri bildirim verme dışında, öğretmenler ayrıca öğrendikleri yeni öğretim metodlarını veya gerçekleştirdikleri başarılı eğitim uygulamalarını gerek hizmet-içi seminerlerde gerekse başka okullarda düzenlenen konferanslarda paylaşarak birbirlerine örnek teşkil edebilirler.

Ayrıca eğitim- öğretim yılı boyunca, beraber ders planları hazırlamak yada mevcut müfredatı geliştirici disiplinler arası ortak çalışmalarını başlatmak ve yürütmek okuldaki mevcut kültürü birleştirici ve geliştirici rol oynayabilir.

**4) Amaç Birliği :** Amaç, okulun gerçekleştirmek istediği temel hedefleridir. Amaçlar okulun misyonunu ifade etmek için kullanılırlar. Amaç, okula toplum tarafından verilen birinci roldür. Yöneticinin görevi açısından yapması gereken en önemli nokta “okulu yaşatmak ve başarılı olarak amaca ulaştırmaktır. Yönetici bu görevi yerine getirmek için

<sup>63</sup> [www.insankaynaklari.com/ Makaleler/ Liderlikte Yeni Eğilimler](http://www.insankaynaklari.com/Makaleler/LiderlikteYeniEgitimler) (Ulaşım Tarihi: 20.05.2007)

<sup>64</sup> [http://tedp.meb.gov.tr / Etkili Öğrenme Yönetimi/](http://tedp.meb.gov.tr/EtkiliOgrenmeYonetimi/) (Ulaşım Tarihi: 20.05.2007)

okulun sahip olduğu insan ve madde kaynaklarını kullanır. Bu kaynakları amaçların en rasyonel şekilde gerçekleştirilmesi için her türlü rehberlik ve liderlik faaliyetlerini yürütmekle görevlidir.<sup>65</sup>

“Vizyon” ve “misyon” kavramları amaçlarla ilgilidir ama aralarında anlamsal farklılıklar söz konusudur :

Ortak hedef ve inançları ifade eden vizyon, bir okulun yönünü belirlemede hayati öneme sahiptir ve bu anlamda okulun akıllardaki imajı olarak da düşünülebilir.

Vizyon, çalışanları ortak noktada birleştirmede çok etkilidir ve belirli vizyonu olan okullar diğerlerine göre daha başarı olurlar. Vizyonun özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Gelecekle ilgilidir.
- Misyon değildir.
- Doğru yada yanlış olamaz.
- Kendisi ile uyuşmayan faaliyetler dışındakileri hiçbir zaman sınırlamaz.

Misyon, her kuruluşun belirleyip geliştirmesi gereken bir kavramdır. Bir okul için şu noktalarda rol oynamalıdır:

- Amaç ve yön duygusunu sağlamalı,
- Okul kültürünü oluşturmalı,
- Rekabet ve motivasyon için hizmet etmeli.

Misyon işe anlam kazandırıp rekabet ortamı yaratır. Mutlaka iyi planlanıp yazılması ve sürekli olarak gözden geçirilip incelenmesi gerekir. Misyon hazırlanırken; okuldaki bütün çalışanlar tarafından paylaşılmasına, bilinmesine, kurumsal anlamda misyon konusunda uzlaşmaya varılmasına ve misyonun çalışanları etkilemesine önem verilmelidir.<sup>66</sup>

---

<sup>65</sup> Özdemir, 2000, s.138-139.

<sup>66</sup> [http://www.benim.blog.com/Makaleler/Kurumsal Kültür Nedir ?/](http://www.benim.blog.com/Makaleler/Kurumsal_Kültür_Nedir_?/) (Ulaşım Tarihi: 20.05.2007)

**5) Öğrenme Ortaklığı :** Kelime anlamı olarak “öğrenme ortaklığı” ortak bir konuda çalışmak isteyen yabancı ortaklarla beraber çalışarak bilgi ve tecrübe alışverişi yapmak, birbirinden öğrenmek yani diğer bir deyişle öğrenme ortaklığı geliştirmektir.

Küçük ölçekli işbirliği faaliyetleri olarak da tanımlanan “öğrenim ortaklığı”nda, seçilen bir ortak konu yada sorun hakkında farklı ülkelerden eğitimciler ve yetişkin öğrenciler birlikte çalışarak bülten, web sitesi, fuar, sergi veya yeni bir teknik ürün gibi ortaklaşa üretilmiş çıktılar oluştururlar. Bu gerçekleştirilirken eğitimcilerin ve öğrencilerin hareketliliği önemlidir.

Okullar bazında düşünüldüğünde öğrenme ortaklığı; öğretmen, öğrenci ve ailelerin, öğrencini başarısı için ne derece işbirliği yaptıklarıyla ilgilidir. Bu konuda yeterli olan okullarda öğretmen ve velilerin öğrenciden ortak beklentileri vardır ve öğrenci performansı hakkında sürekli iletişim içerisindedir. Aileler öğretmenlere güvenir. Öğrenciler kendi öğrenimleriyle ilgili sorumluluk üstlenirler.<sup>67</sup>

Okul kültürünün diğer alt boyutlarını Özdemir kısaca şu şekilde açıklamıştır :

**6) Bireysel İnsiyatif :** Okulda çalışanların bağımsızlık derecesi, sorumluluk ve kişisel teşebbüs derecesi.

**7) Risk Toleransı :** Çalışanların girişkenliği, yeniliklere açık olmaya ve risk almaya ne kadar teşvik edildikleri.

**8) Kimlik :** Üyelerin kendi çalışma grupları veya uzmanlık alanları yerine örgütle bir bütün olarak özdeşleşme dereceleri.

**9) Ödül Sistemi :** Kıdem süresi yada adam tutma gibi değişkenlere bağlı olmadan, işçi performans kriterine dayanan ödüllerin (ücret artışı ve terfi gibi) derecesi.

---

<sup>67</sup> Gruenert, S., 2000, "Shaping a New School Culture," **Contemporary Education**, 71,2, s.16.

**10) İletişim Modelleri :** Örgütsel iletişimin ne kadarının resmi otorite hiyerarşisi ile sınırlandırıldığıının derecesi.

**11) Fikir Ayrılıklarına Verilen Tolerans :** Personel arasındaki fikir ayrılıklarından kaynaklanan çatışmalarının ne kadarının tolare edildiği.

**12) Kontrol :** Okulda geçerli olan kural ve yönetmeliklerin sayısı ile, çalışanların davranışlarını takip ve kontrol etmek için yapılan direkt denetimin miktarı. <sup>68</sup>

#### **2.1.3.4. Okul Kültürünün Denetimi**

Okul kültürünü oluşturmak ve yaşatmak, iyi bir denetime bağlıdır. Ancak bu denetim, yazılı kurallara bağlılığı attırmakla sağlanamaz. Yazılı olmayan kuralları denetlemenin en belirgin yolu, okul kültürünün değerlerine ve normlarına bağlılık derecesini güçlendirmektir. Ayrıca okulun düzenlediği geleneksel törenlere katılımı sağlamak, okulun felsefesini ve sembollerini benimsetmek de, okul kültürünün denetiminde başvurulan diğer yollar olarak da görülebilir.

Okul yöneticisinin denetim görevi, güçlü okul kültürlerinde azalmaktadır. Çünkü bürokratik kurallar azalmakta, öğretmenler kendi davranışlarını düzenleyebilmektedirler. Örgüt kültürünün içselleştirilmesiyle birlikte, denetim işlevi daha az hissedilir hale gelmektedir.<sup>69</sup>

#### **2.1.3.5. Okul Kültürünün Çevreye Tanıtılması**

İşletme yönetiminin önemli yönetim işlevlerinden biri de pazarlamadır. Pazarlama, eğitim yönetimi alanında okul-çevre ilişkileri açısından ele alınmakta ve günümüzde eğitimsel pazarlama kavramından söz edilmektedir.

---

<sup>68</sup> Özdemir, 2000, s.125-126.

<sup>69</sup> Çelik, 1997, s.61.

Okul yöneticisi, özgün bir okul kültürü oluşturmak ve bu kültürü çevreye tanıtmak zorundadır. Okul yöneticisinin bunu yaparken kullanabileceği bazı yollar vardır.

Bunlar aşağıdaki şekilde açıklanabilir :

### **1. Geleneksel törenler düzenlemek :**

Okul yöneticisi, her yıl geleneksel olarak değişik törenler düzenleyerek, okul kültürünü çevreye tanıtabilir. Okulun kuruluş yıldönümünü kutlama, mezuniyet pilavı ve töreni, tanışma çayı, mezun öğrenciler adına verilen özel yemekler gibi.

### **2. Kültürel ve sportif etkinlikler düzenlemek :**

Okul yöneticisinin, şiir, tiyatro ve sergi gibi değişik kültürel etkinlikler düzenlemesi, okul kültürünün çevreye tanıtımı açısından diğer önemli bir rol olarak görülebilir. Ayrıca bu tür kültürel etkinlikler, yarışma etkinliklerine de dönüştürülebilir. Bu yarışmalar sportif yarışmalar olabileceği gibi, şiir yada bilgi yarışması biçiminde kültürel yarışmalar da olabilir. Bu yarışmalarda başarılı olan okullar, kendilerini çevreye daha iyi tanıtır.

### **3. Okulu tanıtıcı broşürler hazırlamak :**

Okul yöneticisi, okulun tarihini, fiziki yapısını ve mevcut olanaklarını içeren bir broşür hazırlamalıdır. Bu broşürler, okulu çevreye tanıtmak açısından son derece önemlidir.

### **4. Yerel kitle iletişim araçlarından yararlanmak :**

Okul yöneticisi, yerel radyo ve televizyonlarda okul kültürünü tanıtıcı konuşmalar yaparak okulunu tanıtabilir.<sup>70</sup>

---

<sup>70</sup> Çelik, 1997, s.62.

### **2.1.3.6. Okul Kültürü ve Motivasyon ile İlgili Araştırmalar**

Okul kültürü ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar ve sonuçları şu şekildedir :

#### **2.1.3.6.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar**

Türkiye’de okulun örgütsel kültürünü doğrudan ilgilendiren araştırmalar az sayıdadır. Daha çok örgütsel kültürle yakından ilgili olan “örgütsel iklim” konusunda değişik araştırmalar yapıldığı literatür taraması sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaların bazıları şu şekildedir :

Peker 1978 yılında, “Ankara Merkez Liselerinin Örgütsel Hava Açısından Çözümlemesi” konulu bir araştırma yapmıştır. Ankara merkez liselerinde bulunan 14 resmi ve 3 özel lise örnekleme alınmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre :

Yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre, okulların sahip olduğu örgütsel hava tipi, okulların resmi ve özel oluşuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Özel okullarda daha uyumlu bir örgütsel hava tipi görülmektedir. Okulların örgütsel hava tipi ile öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okulun örgütsel havası, kapalı tipten açık tipe gittikçe öğrenci başarısı artmaktadır. Okulların örgütsel hava tipi ile öğrenci disiplin olayları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Açık tipten kapalı tipe gidildikçe öğrenci disiplin olayları yüzdesi ve verilen cezaların şiddeti artmaktadır.

Şişman 1994 yılında, Eskişehir merkezindeki ilkokullarda örgüt kültürüne ilişkin bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın bazı temel sonuçları şunlardır :

1. İnsan çevresiyle ilişkileri konusunda ilkokullarda görevli yönetici ve öğretmenler arasında farklı sayılılar egemen olup, bu konuda grup içinde ortak ve güçlü bir algı dayanağı oluşmamıştır.



2. İlkokullarda egemen olan kültürün gelişme ve uzlaşmadan yana bir kültür olma özelliği ağır basmaktadır. Bunun yanında söz konusu kültür, çevreyle ilişkilerde çevreyi etkileme ve değiştirme konusunda fazla etkin görünmemektedir.

3. İnsan doğası konusunda güçlü ve ortak bir algı dayanağı gelişmemiştir.

4. Paylaşılan temel sayılılarla ilgili olarak altı temel faktör belirlenmiştir. Bu faktörler

a) İş/Görev, b) İnsan, c) İnsan İlişkileri, d) Otorite Gereksinmesi, e) Sosyal Gerçek, f) Çevreyle İlişkiler biçiminde belirlenmeye çalışılmıştır.<sup>71</sup>

Çelik 1997’de, “liselerde ve çıraklık eğitim merkezlerinde örgütsel kültür” konulu araştırmasında kültürel liderlik ve örgütsel değerler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenler okul yöneticilerinin kültürel liderlik rolünü oynamada başarısız olduğunu belirtirken, okul yöneticilerinin kültürel liderlik rolü olarak “okul kültürünün en iyi resmi temsilcisi olma” rolünde başarılı oldukları noktasında görüş birliğine varmışlardır. Bu durum okul yöneticilerinin etkili kültürel liderlik davranışlarından çok, bürokratik davranışlar gösterdiğini ortaya koymaktadır

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çalıştıkları okullarda en fazla egemen olan üç örgütsel değerın özgünlük, işbirliği/güven ve örgütsel amaç olduğu saptanmıştır. Öğretmenler çalıştıkları okullarda en az egemen olan örgütsel değerler olarak ödüllendirme ve eğitim/ yenileşmeyi belirtmişlerdir. Bu alt grupların hiçbiri okulun örgütsel değerlerini önemli görmemişlerdir.<sup>72</sup>

Dudak, 2005 senesinde TKY uygulanan İstanbul İli İlköğretim öğretmenlerinin motivasyonları ile iş tatminlerinin arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Bulgular ise şöyledir; öğretmenleri motive eden faktörlerin başında okul içi ortama ilişkin faktörler ve avantajlara ilişkin faktörler yer almaktadır. Motivasyon faktörleri açısından bakıldığında proje kapsamındaki okullar lehine, mesleğe ilişkin faktörlerde kadınlar lehine; mesleğe ve

---

<sup>71</sup> Çelik, 1997, s. 87-88.

<sup>72</sup> Çelik, 1997, s. 106-107.

öğrencilere ilişkin faktörlerde, erkek çalışanlar lehine taraflar arası ilişkilerde farklılık bulunurken yaş ve mesleki kıdem açısından farklılık bulunamamıştır.<sup>73</sup>

Balcı, 2004 yılında endüstri meslek lisesi ve ticaret meslek lisesi öğretmenlerin iş tatmin düzeylerini ortaya koyan bir çalışma yapmıştır. Bayan öğretmenlerin toplumsal saygı boyutunda erkeklerden, evli öğretmenlerin bağımsız çalışma imkanı olması, yaptıkları işin vicdani sorumluluk taşıma şansı vermesi bakımından ve duydukları başarı hissi açısından bekar öğretmenlerden, kültür dersi öğretmenlerinin toplumsal saygınlık açısından meslek dersi öğretmenlerinden daha fazla iş tatmini yaşadıklarını ifade ettikleri ortaya çıkmıştır.<sup>74</sup>

### **2.1.3.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Feifer 1991 yılında, eğitim yönetimi alanında lisans üstü öğrencilerinin yetiştirilmesi konusunda okul kültürüne dayalı bir simülasyon modeli geliştirmiştir. Bu araştırma, eğitim yönetimi alanında lisans üstü eğitim yapan öğrencileri eğitiminde kültürel yaklaşımın etkisini belirlemeyi amaçlamıştır ve gerçekçilik temel bir değer olarak görülmüştür. Araştırma sonuçları, yapısal düzenin değiştirilmesi ve sosyal hakların genişletilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Aynı sene, Estill, 21 Kaliforniya devlet okulunda çalışan personelin moral, performans ve kültürel normları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Temel normlar, işbirliği, yaratıcılık (görevde yenilik) ve sosyal etkileşim olarak belirlenmiştir. Görevde yenilik ve sosyal ilişki normlarıyla yüksek performansa sahip olan gruplar arasında yakın bir ilişki saptanmıştır. İşbirliği normlarının, performans yönünden ayrılan gruplar hariç, bütün grupların moral ve performans düzeyini arttırdığı belirlenmiştir. Sosyal ilişki normlarının ise, moral yönünden ayrılan gruplar hariç diğer bütün grupların performans ve moral düzeyini arttırdığı görülmüştür.

---

<sup>73</sup> Dudak, M., 2005, İstanbul İli Toplam Kalite Yönetimi Projesi Kapsamındaki İlköğretim Okulu Çalışanlarının Motivasyon Ve İş Tatmin Düzeyleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

<sup>74</sup> Balcı, B., 2004, **Milli Eğitime Bağlı Meslek Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Tatmini**, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Feirsen, 1991’de okul kültürü ve okul hikayeleri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Bu araştırma, bir ilkokulun değişik bölümlerinde canlılığını koruyan ve personel tarafından bilinen örgütsel hikayeleri belirlemeye çalışmıştır. Hipotezler geliştirerek, hikayelerin okul kültürünün oluşumunda nasıl bir katkı sağladığı araştırılmıştır. Hipotezler kültüre uyum için bir plan geliştirme ve çevresel koşulları değiştirme temeline dayanmaktadır. Araştırma, okul kültürünün eksikliğini giderici bazı öneriler getirmiştir. Özellikle okulun bazı bölümlerinde yeniden örgütlenmeye, bölümlerin ve personeli ihtiyaçlarını tanımaya yönelik öneriler geliştirilmiştir. Sonuç olarak araştırma, okul kültürünün kederli günlerinde birlikte olma, paylaşılmış değerleri geliştirme ve yeni ortamla bütünleşme ihtiyacına dikkat çekmiştir.

Owens ve Steinhoff 1989 senesinde, örgütsel kültürü değerlendirme anketi hazırlamış ve eğitim ortamının sembolik analizini yapmışlardır. Bu çalışmada denetimi sağlayan temel sayılılar; değerler, normlar, tarih, gelenekler, törenler ve kurallar incelenmiştir. Deneklerin cevaplarına göre okullar aile, ev ve grup olarak algılanmış, okul yöneticisi baba, eğitimci, kardeş aya da antrenör olarak görülmüştür. Herkes bu aileye gönüllü olarak katılmış ve ailenin değerli bir üyesi kabul edilmiştir. Sembolik yaklaşım okul yöneticisinin okulu bir aile gibi görme eğilimini güçlendirmiştir.

Chinaekwu 1993’te, öğretmenlerin karar sürecine katılması, iş doyumu algıları ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak karşılaştırmalı tablo, korelasyon ve regresyon analizinden yararlanılmıştır. Korelasyonel analizde öğretmenlerin karar sürecine katılımı ile okul kültürü ve öğretmenlerin iş doyumu algıları arasında belirgin bir ilişki saptanmıştır. Yararlanılan regresyon analizinde, liderlik ve yönetsel destek, amaçlara yönelme, personel geliştirme, öğretmenlerin karar sürecine katılımı, bürokratik engeller ve örgütsel bağlılık faktörleri ile öğretmenlerin iş doyumu algıları arasında önemli bir ilişki olduğu görülmüştür.

Collopy 1993’te, demografik faktörler, etkili okul özellikleri ve Iowa okullarına seçilen öğretmenlerin okul kültürü normları arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Değişime ilişkin öğretmenlerin özellikleri beş kategoride toplanmıştır. Bu özellikler; koruyucu, işletmeci, yenilikçi ve sinerjik olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada etkili okul sürecini sürekli

geliştirme çabalarında okul kültürünü değiştirmek için paylaşılmış kültürel değerlerin çok büyük önem taşıdığı görülmüştür. Demografik faktörlerle sistemli değişmeyi yönlendirme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.<sup>75</sup>

---

<sup>75</sup> Çelik, 1997, s 89-96.

## 2.2. MOTİVASYON

### 2.2.1. MOTİVASYON

Organizasyonların ve çalışanların başarılı olabilmelerindeki en belirleyici etkenlerden biri motivasyondur. Yöneticiler sık sık çalışanlar arasında yaşanan motivasyon sorunlarından bahsetmektedirler. Bu sorunlar yeterinde çaba göstermemek, sık yaşanan yorgunluk, iş devamsızlık, işleri tamamlama konusunda isteksizlik gibi pek çok değişik şekilde ortaya çıkabilmektedir. Yöneticilere göre, bu tip sorunların diğer performans sorunlarından en önemli farkı, ortaya çıkan düşük performansın çalışan kişinin yeteneksizliğinden yada yetersizliğinden kaynaklanmamasıdır. Tam tersine, çalışan kişi, işi başarıyla yerine getirebilecek yetenek ve yeterliliğe sahiptir fakat “iş başarıma isteği ve arzusu” olmadığından bu tip yeteneklerini etkin şekilde kullanmamaktadır.<sup>76</sup>

#### 2.2.1.1. Motivasyonun Tanımı

Motivasyon kavramının dilimizde tam bir karşılığını bulmak oldukça zordur. Bu kavram İngilizce ve Fransızca “Motive” kelimesinden türetilmiştir. Türkçe karşılığı olarak güdü, saik veya harekete geçirici olarak belirlenebilir. Kısaca motivasyon, bir insanı belirli bir amaç için harekete geçiren güç demektir. Şu halde motive, harekete geçirici, hareketi devam ettirici ve olumlu yöne yöneltici, üç temel özelliğe sahip bir güçtür. Motivasyon, bir veya birden fazla insanı, belirli bir gaye veya amaca doğru devamlı bir şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır.<sup>77</sup>

İnsanlar herhangi bir işletmeye bir amacı gerçekleştirmek için getirilmişlerdir. Bu amaç üretim veya hizmet olabilir. Bunun için onlara hizmetleri karşılığında bazı şeyler verilir ve böylece kendileri belirli bir yöne devamlı olarak özendirilmiş olurlar. Davranışların içinde her ne kadar arzu ve amaçlar saklı bulunsun da, bunların yanında, kişinin davranışını etkileyen ve yön veren birçok uyarıcı unsur mevcuttur. Bunlar genel olarak, çevresel koşullar, kişisel izlenimler, sosyal alışkanlıklar ve tutumlar gibi unsurlardan oluşur. Bireyin arzu ve ihtiyaçları tatmin edilmedikçe bir dengesizlik durumu ortaya çıkmaktadır.

---

<sup>76</sup> Aksoy, 2006, s. 52.

<sup>77</sup> Eren, 2001, s.492.

Bu gizli gerilimin boşaltılması yada azaltılması sonucunda birey tatmin olacaktır. Sosyal örgütlerdeki bir çok olumsuz tutum ve davranışlar, hatta isyanlar, kişilerin tatmin edilmeyen arzu ve ihtiyaçlarından ileri gelmektedir.<sup>78</sup>

### 2.2.1.2. Motivasyonun Özellikleri

Motivasyonun özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür :

- Motivasyon kişisel ihtiyaçlar, istekler ve dürtülerden kaynaklanır ve kişiye bir davranışta bulunma isteği verir.
- Motivasyon bir amaca veya ödüle yöneliktir. İşyerinde sarf ettiğimiz güç, ödül kazanma, statü değişikliği v.b. şeyleri umduğumuz içindir. Yani motivasyondaki anahtar özellik, amaca ve istenilen sonuca yönelik olmasıdır.
- Bazen bu istenilen sonuç istenmeyen bir şeyden kaçıştır (negatif güdülenme).
- Amaçlar davranışı kontrol etmez, sadece etkiler ve kişiyi ihtiyacını tatmin etmesi yönünde uyarır.
- Motive olduğumuz zaman yaptığımız şey, bizim motive olmadığımız zaman yapmadığımız şeydir.
- Yöneticiler veya liderler çalışanların motivasyonuna etki edebilir fakat bunları kontrol edemez.
- Bir ihtiyaç tatmin edildiğinde diğeri ortaya çıkar.
- Tatmin edilmiş bir ihtiyaç artık motivasyon aracı değildir.
- Davranışın değişmesine yol açan üç duygu vardır: korku, görev, sevgi. Korkudan dolayı motive olduğumuzda bunu mecburiyetten yaparız. Görevden dolayı motive olduğumuzda bunu yapmamız gerektiği için yaparız. Sevgiden dolayı motive olduğumuzda ise bunu istediğimiz için yaparız.
- İnsan davranışı gelişigüzeledir. Bütün davranışlarımız içsel motivasyonumuza bağlıdır.
- Motivasyon her zaman bilinçli ve gözlemlenebilen ihtiyaçlara yönelik olmaz; kişiyi farkında olmadan motive eden şeyler vardır.
- Kişiler her zaman kendi motivasyonlarının nedenlerini anlayamayabilirler, bazen farkında olmadığımız şeylerden dolayı motive oluruz.

---

<sup>78</sup> Eren, 2004, s. 494-495.

- Motivasyonla iş tatmini aynı şey değildir.
- Bir davranışın birçok motive edicisi olabilir.
- Motivasyon ve davranış aynı şey değildir.<sup>79</sup>

## 2.2.2. DEĞİŞİK YÖNETİM MODELLERİNE GÖRE MOTİVASYON

Bu kısımda geleneksel yönetim modeli, insan ilişkileri modeli ve çağdaş yönetim modeli içinde, motivasyonun ne şekilde ele alındığı ile ilgili bilgi verilmektedir.

### 2.2.2.1. Geleneksel Yönetim Modeline Göre Motivasyon

Geleneksel yönetim modeline göre; insanlar doğaları gereği bencil ve tembeldir. Bu nedenle sorumluluk almak yerine işten kaçma eğilimi içindedirler. Yöneticiler işi basit, küçük ve çabuk öğrenebilir parçalara bölmeli ve çalışanları yakından takip ve kontrol etmelidirler. Bu yaklaşımın savunduğu görüşe göre, parasal ödüllerin çalışanın iş verimini yani performansını yükselttiği kabul edilmektedir. İnsanların etkin ve verimli çalıştığı durumlarda yüksek ücretle ödüllendirilmelerinin, onları motive etmeye yeterli olduğu varsayımı kabul edilmektedir. Geleneksel yönetim anlayışına göre, motivasyon üzerine çalışmalar yürütülmesinin sebebi, iş yaşamı içinde kişileri motive eden faktörleri anlamak ve belirlemektir. Böylelikle çalışanların motivasyon düzeyini arttırarak daha fazla çalışmalarının sağlanacağı bunun sonucunda da örgüt karlılığının yükseleceği düşüncesinden yola çıkılmaktadır. Görüldüğü gibi yaklaşım içinde motivasyon, örgütün etkinliğini ve verimliliğini etkileyen bir araç olarak görülmektedir.<sup>80</sup>

---

<sup>79</sup> [www.insankaynaklari.gokceada.com](http://www.insankaynaklari.gokceada.com)

<sup>80</sup> Aksoy, H.,2006. **Örgüt İkliminin Motivasyon Üzerindeki Etkileri Üzerine Bir Araştırma**, Marmara Ün. Yönetim ve Çalışma Psikolojisi Bölümü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul,s. 55-56.

### 2.2.2.2. İnsan İlişkileri Modeline Göre Motivasyon

Geleneksel yönetim modeline karşılık insan ilişkileri modelinin savunduğu görüş ise yönetim kavramının tanımına dayanmaktadır. Yönetim; kişiler ile birlikte ve kişiler aracılığıyla işlerin yapılmasını sağlamaktadır. Bu nedenle, yönetim ile ilgili yürütülen çalışmalarda odaklanılan nokta kişiler arası ilişkiler olmalıdır. Yaklaşım farklı kaynaklarda “insan davranışları modeli”, “liderlik modeli”, davranış bilimleri modeli” olarak da adlandırılmaktadır. Yaklaşımın savunduğu görüşe göre, insanlar işe yaradıklarını ve önemli olduklarını hissetmek isterler. Bunun yanı sıra insanlar ait olma ve bir birey olarak fark edilme ihtiyacı içindedirler. Çalışma yaşamı içinde bu ihtiyaçların paraya göre daha fazla motive edici bir güce sahip olduğu savunulmaktadır. Bu nedenle yöneticilerin temel görevi, çalışanların kendilerini işe yarar ve önemli hissettikleri, çalışanların gerekli şekilde bilgilendirildikleri ve onlara kendi işleri ile ilgili belli bir kontrol olanağı verildiği örgütsel koşulları sağlamaktır. Bir başka ifade ile, bilimsel yönetim anlayışına göre çalışanların ortaya koyduğu davranışlar dışarıdan gelen kontrole yönlendirilirken insan ilişkileri modeli içinde çalışanlara kendi davranışları ile ilgili kontrol ve yönlendirme olanağı sağlanmasının gerekliliğin vurgulanmaktadır. Geleneksel yönetim anlayışı içinde çalışanlara sanki çocuklarmış gibi davranılırken, insan ilişkileri modeli içinde çalışanlara olgun ve yetişkin insanlarmış gibi davranılmaktadır. Yaklaşımın savunduğu görüşe göre insanlara (çalışanlara) yalnızca biraz daha dikkat göstermenin bile onların davranışlarını daha iyiye götürmede etkili olacağı sonucuna varılmaktadır. Bu yaklaşım geleneksel yaklaşımdaki ekonomik insan tanımının yerine sosyal insan kavramını getirmiştir.<sup>81</sup>

---

<sup>81</sup> Aksoy, 2006, s. 56-57.



### **2.2.2.3. İnsan Kaynakları Modeline Göre Motivasyon**

İnsan kaynakları modelinin savunduğu görüşe göre ise, insanların (çalışanların) işlerine uygun yetenek, bilgi, tutum ve ilgiye sahip oldukları durumlarda, iyi çalışmalar beklenmektedir. Bu nedenle kişiler, yaptıkları iş ile uyumalıdırlar. İnsan kaynakları yaklaşımı, “ekonomik insan” ve “sosyal insan” kavramlarını bir araya getirerek ve bir adım daha ileri götürerek insanı bir bütün olarak ele alan bir anlayışı ortaya koymaktadır. Bu yaklaşıma göre, insanları ekonomik yada sosyal olarak etiketlendirmeye çalışmak ve onları motive etmek için yalnızca ekonomik ödülleri yada yalnızca sosyal ödülleri öngörmek yetersiz kalmaktadır. İnsan kaynakları yaklaşımı çalışanların motivasyonu konusunda bütüncül bir bakış açısı sağlamak ve böylelikle çağdaş yönetim ve motivasyon anlayışlar için bir temel oluşturmaktadır.<sup>82</sup>

### **2.2.2.4. Çağdaş Yönetim Modeline Göre Motivasyon**

Çağdaş yönetim anlayışını benimseyen örgüler, örgütün ekonomik büyümesinin sağlanmasının yanında çalışanlar için de mükemmel olan çalışma koşullarını geliştirmek için çaba gösterirler. Bu çabalar fiziksel koşullar için olduğu kadar, örgüt havası için de olmalıdır. İşyerinde mutlu olma, işletmeye bağlı olma ve güçlü bir işbirliği için paylaşma duygusu yaratılmış olmalıdır. Bu da yönetimin görevidir.<sup>83</sup>

---

<sup>82</sup> Aksoy, 2006, s. 57.

<sup>83</sup> Aksoy, 2006, s. 57-58.

### 2.2.3. MOTİVASYON TEORİLERİ

Araştırmacılar genel olarak bütün motivasyon kuramlarını iki ana grupta toplamaktadırlar:

Bazı kuramcılar, davranışları harekete geçiren, yönünü ve süresini belirleyen etmenlerin bireyin içinde bulunduğu görüşündedir ve bunlara kapsam kuramları adını vermişlerdir. Hemen hemen tüm kapsam teorileri, güdülenmeyi ihtiyaçlar açısından açıklarlar. Kişileri güdüleyen yapılar, bu teorilerde, ihtiyaçlar ve güdülerdir. Bu nedenle davranışı uyaran ihtiyaç ve güdüleri anlatırlar, kişilerin tatmini ve performansı için gereken ödül ve teşvikleri ele alırlar. Bu teoriler genelde çok sayıda etmen arasında hangi belirgin yapının kişileri güdülediğini belirlemeye çalışırlar.<sup>84</sup>

İnsanları neleri güdülediğini açıklayan içerik teorilerinin aksine süreç teorileri, güdülenmenin nasıl ortaya çıktığı ile ilgilidirler. Süreç teorileri, iş durumlarına göre bireysel davranışlara dayanan zihinsel süreçlerle ilgilidirler. Bu teoriler güdülenmeyi kişilerin algıları, inançları ve iş ödüllerinin ulaşılabilirliği hakkındaki beklentileri ve bunların ihtiyaçları tatmin edebilme değerleri ile açıklarlar. Süreç teorileri güdülenme sürecinin nasıl çalıştığını inceler, süreci oluşturan değişkenleri tanımlar ve bu değişkenlerin aralarındaki ilişkileri irdelerler. Bu teorilerin ağırlık noktası bireyin hangi amaçlar tarafından güdülendikleri ile ilgilidir.<sup>85</sup>

Çizelge 3.10.'da motivasyon üzerine geliştirilen kapsam ve süreç kuramlarının arasındaki temel farklılıklar gösterilmektedir :

**Çizelge 3.10. Motivasyon Üzerine Geliştirilen Kapsam ve Süreç Kuramları Arasındaki Temel Farklılıklar**

<b>Teorik Temel</b>	<b>Teorik Açıklama</b>	<b>Teorilerin Savunucuları</b>	<b>Yönetimsel Uygulamalar</b>
<b>KAPSAM</b>	Kişilerin davranışlarını yönlendiren, hareketlendiren ve	<u>Maslow</u> = Beş Aşamalı İhtiyaçlar Hiyerarşisi	Yöneticilerin değişik ihtiyaç, arzu ve amaçlardan haberdar

<sup>84</sup> Balcı, G., 1989, **Özendirme Kuramlarının İş gören Verimliliği ile İlişkilendirilmesi**Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Master Tezi, Ankara, s. 6.

<sup>85</sup> Balcı, 1989, s.19.

<b>Çizelge 3.10'un devamıdır :</b>		<u>Alderfer</u> = Üç Aşamalı Hiyerarşi (ERG)	olması gerekmektedir, çünkü pek çok yönden her birey tektir.
	durduran, kişinin kendi içinde varolan faktörlere odaklanır.	<u>Herzberg</u> = Hijyen ve Motivatör olarak adlandırılan iki temel faktör  <u>McClelland</u> = Kültürden kazanılmış ve öğrenilmiş üç ihtiyaç : başarı, kendini gerçekleştirme ve güç	
<b>SÜREÇ</b>	Davranışın ne şekilde hareketlendiği, yönlendiği, sürekliliğe sahip olduğunu ve durduğunu tanımlar, açıklar ve inceler.	<u>Vroom</u> = Seçimlerle ilgili Beklenti Teorisi  <u>Adams</u> = Kişilerin yaptığı karşılaştırmalarla ilgili olarak Eşitlik Teorisi  <u>Locke</u> = Davranışın belirleyicisi olan bilinçli amaç ve niyetlerden oluşan Yol-Amaç Teorisi	Yöneticiler motivasyon sürecini ve kişilerin önceliklerine, ödüllere ve başarılarına bağlı olarak ne şekilde seçimler yaptıklarını doğru şekilde anlamalıdır.

Kaynak : Aksoy, 2006, s. 59.

### 2.2.3.1. Kapsam Teorileri

Kapsam teorileri temelde bireyi anlamaya çalışmakta; bireyin içinde bulunan ihtiyaçları karşılayarak, bireyi güdülemeye önem vermektedir.

Kapsam yaklaşımı içinde yer alan en önemli teoriler, Abraham Maslow tarafından geliştirilen “ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi”, Clayton Alderfer tarafından geliştirilen “ERG teorisi”, David McClelland tarafından geliştirilen “başarma ihtiyacı teorisi” ve Frederick Herzberg tarafından geliştirilen “çift faktör teorisi olarak” gruplanmıştır.

#### 2.2.3.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi

Motivasyon konusundaki en önemli yaklaşımlardan biri Abraham Maslow tarafından geliştirilen ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisidir. İnsan ihtiyaçlarını bir hiyerarşi içerisinde ele alıp inceleyen ve güncelliğini en çok koruyan güdülenme teorisi gene bu teoridir. Abraham Maslow, insan ihtiyaçlarını ayrıntılı bir biçimde kuramsal bir iskelet şeklinde anlatmaktadır. Maslow’un bu yaklaşımının iki ana varsayımı vardır. Bunlardan birincisi kişinin gösterdiği her davranışın, kişinin sahip olduğu belli ihtiyaçları gidermeye yönelik olduğudur. Kişi ihtiyaçlarını gidermek için belirli yönlerde davranır. Bu nedenle ihtiyaçlar davranışı belirleyen önemli etmenlerdir. Yaklaşımın ikinci varsayımı ihtiyaçların sırası ile ilgilidir. Bu varsayıma göre kişi belirli bir sıralama gösteren hiyerarşiye sahiptir. Alt kademelerde bulunan ihtiyaçlar giderilmeden üst kademelerdeki ihtiyaçlar, kişiyi davranışa yöneltmez. İhtiyaçların kişiyi yöneltme özelliği bunların tatmin edilme derecesine bağlıdır. Tatmin edilen ihtiyaç, davranışta etkili olma özelliğini kaybeder ve daha üst seviyedeki ihtiyaçlar davranışı etkilemeye başlar.<sup>86</sup>

Maslow teorisinde ihtiyaçları 5 düzeyde sıralamıştır :

- Fizyolojik İhtiyaçlar
- Güvenlik İhtiyaçları
- Sosyal İhtiyaçlar

---

<sup>86</sup> Balcı, 1989, s. 7.

- Benlik İhtiyaçları
- Kendini gerçekleştirme ihtiyaçları<sup>87</sup>

(Bkz. Şekil 2.7.).



**Şekil 3.7. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi**

Kaynak : Eren, 2004, s.500.

Bu ihtiyaçların açıklamaları şu şekildedir :

1. Fizyolojik ihtiyaçlar : Açlık, susuzluk, dinlenme, barınma, giyinme ve seks ihtiyaçlarını içerir.
2. Güvenlik ihtiyaçlar : Tehlikelerden, tehditlerden ve yoksulluktan korunma ihtiyaçlarını içerir.
3. Sosyal ihtiyaçlar : Ait olma, sevme, sevilme, arkadaşlık ve bir grubun üyesi olarak grup ile ilişki kurabilme ihtiyaçlarını içerir.
4. Benlik ihtiyaçları : İlk olarak;bağımsızlık, bireysel değer, itibar, yetenek ve hürriyet gibi şeyler ile ilişkili olarak kendi kendine saygı duyabilme ihtiyaçlarını içerir. ikinci olarak; dikkat çekme, ün, prestij, statü, tanınma ve başkalarının beğenisini kazanma ihtiyaçlarını içerir.
5. Kendini Gerçekleştirme ihtiyaçları : Bireyin sahip olduğu potansiyeli geliştirme, yaratıcılık ihtiyaçlarını içerir.<sup>88</sup>

<sup>87</sup> Balcı, 1989, s.8.

<sup>88</sup> Balcı, 1989, s.9.

Üst basamaklara doğru çıktıkça ihtiyaçlar miktar ve şiddeti azalan bir eğilim izler. Maslow, her ihtiyacın kategorisinin bir önceki ile ilgili olduğunu belirterek, belli ihtiyaç kategorisinden, bir üstündeki kademeye geçebilmek için o ihtiyacın tam olarak doyurulmasının gerekmediğini savunmuştur. Bu yaklaşımın yönetici açısından önemi şudur: eğer yönetici iş görenin hangi ihtiyacını tatmin etmek istediğini anlayabilirse, o ihtiyaçlarını tatmin edebileceği ortamı yaratarak onların belirli bir yönde davranmalarını sağlayabilir.<sup>89</sup>

Maslow tarafından belirlenen ihtiyaç kategorilerinin çalışma hayatı içinde ne tip ihtiyaçlara karşılık geldiği Çizelge 3.11.'de gösterilmektedir :

**Çizelge 3.11. Maslow tarafından Belirlenen İhtiyaç Kademelerine Karşılık Gelen Örgütsel İhtiyaçlar**

<b>İhtiyaç Düzeyleri</b>	<b>Temel Ödüller</b>	<b>Örgütsel Faktörler</b>
1) Fizyolojik	Yemek, su, uyku	- Ücret - Uygun çalışma koşulları - Yemek
2) Güvenlik	Güvenlik, korunma, kalıcılık	- Güvenli çalışma koşulları - İş güvenliği
3) Ait olma	Sevgi, fark edilme, ait olma	- Dayanışmacı çalışma grupları - Arkadaşça gözetim - Profesyonel ortaklıklar
4) Saygı	Kendine güven, saygınlık Prestij	- Fark edilme - İş tanımı - İş statüsü - İş ile ilgili geri bildirim
5) Kendini gerçekleştirme	Gelişim, büyüme, yaratıcılık	- Zorlayıcı iş - Yaratıcılık fırsatı - İşte kazanılan başarı - Örgüt içinde gelişme

Kaynak : Aksoy, 2006, s.66.

<sup>89</sup> Balcı, 1989, s.9.

### **2.2.3.1.2. ERG Kuramı**

Clayton Alderfer, Maslow'un ihtiyaçlar teorisinin eksikliklerinden yola çıkararak yeni bir kuram geliştirir. E-R-G (existence- relatedness-growth) kuramı olarak adlandırılan yaklaşım, Maslow'un yaklaşımını değişikliğe uğratarak daha da basitleşirmiştir.<sup>90</sup>

ERG teorisi yaklaşımında u grup ihtiyaçtan söz edilmektedir :

#### **1- Varolma İhtiyaçları :**

İnsanın fiziksel olarak hayatta kalması ve neslini devam ettirmesi, bunun için her türlü tehlikeden uzak durup güvencede olmasıdır.

#### **2- İlişkisel İhtiyaçlar :**

İnsanın başka insanlarla hem çalışma ortamında hem de diğer sosyal yaşamda iyi ilişkiler kurmasına ve devam ettirmesine ilişkindir.

#### **3- Gelişme ve Büyüme İhtiyaçları :**

İnsanın beşeri potansiyelini geliştirme, bireysel gelişme ihtiyaçlarına destek olmaya ilişkindir.<sup>91</sup>

ERG Modeli, bireylerin ihtiyaçlarını tatmin etme yeteneklerine bağlı olarak ihtiyaçlar hiyerarşisinin altına da, üstüne de iki yönlü hareket edebileceklerini iddia etmektedir. Alderfer'in varolma ihtiyacı, Maslow'da fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarına karşılık gelmektedir. Alderfer'in ilişkisel ihtiyacı, Maslow'da sevgi ve ait olma altındaki sosyal ihtiyaçlara karşılıktır. Yine Alderfer'in gelişme ihtiyacı, Maslow'un değer ve kendini güncelleştirme ihtiyaçlarından sayılabilir.<sup>92</sup>

---

<sup>90</sup> Eren, 2004, 506.

<sup>91</sup> Eren, 2004, 507.

<sup>92</sup> Eren, 2004, 507.

Alderfer'in teorisinde birbirinden kopuk, aynı basamaklar yerine bir süreklilik vardır. İhtiyaç grupları arasında kesin sınırlar ve hiyerarşik bir düzen yoktur. Alderfer' e göre belirli bir sıra izlemeden ortaya çıkabilir ve birden fazla ihtiyaç bireyi aynı anda güdüleyebilir. Alderfer, varlık ve ilişki ihtiyaçlarının tatmin edildikçe şiddetinin azalacağını, yalnız gelişme ihtiyacının diğerlerinin tersine tatmin edildikçe daha da şiddetleneceğini öne sürer.<sup>93</sup>

### 2.2.3.1.3. Başarma İhtiyacı Teorisi

McClelland adlı düşünür insan ihtiyaçlarını kendince üç grup altında toplamıştır. Bunlar başarı, bağlılık ve güçlülük ihtiyaçlarıdır. Bu ihtiyaçların daha çok sosyo-psikolojik türden olduğu kadar düşünür tarafından toplumsal açıdan da önem taşıdığı vurgulanmaktadır. Diğer bir deyimle, hem birey, hem de toplum ve ulus yaşamında önem taşımaktadırlar. Düşünüre göre, insanların kendi meslek alanlarında en iyi olma ve mükemmeli arama tutku ve duygularının altında başarı ihtiyacı saklıdır.<sup>94</sup>

McClelland'ın 3 temel ihtiyaç açıklamaları şu şekildedir :

\* **Başarma İhtiyacı** = Zor olan, yüksek bir başarı standardına sahip bir şeyi başarmak, karmaşık bir görevin ustası olmak ve diğer insanları geçme isteği.

\* **Bağlılık İhtiyacı** = Yakın ilişkiler kurma, çatışmadan sakınma, sıcak arkadaşlıklar geliştirme arzusu.

\* **Güç İhtiyacı** = Diğer insanların kontrol etme veya etkileme, onlardan sorumlu olma ve diğer insanlar üzerinde yetkiye sahip olma isteği.<sup>95</sup>

Teoriye göre başarma ihtiyacı yüksek olan kişiler belli işleri yerine getirebilmek için yüksek kabiliyete sahip olmayı istemektedirler. McClelland ve asistanları tarafından daha sonra yürütülen çalışmalar göstermiştir ki, başarma ihtiyacı kendisi ile ilgili iki ihtiyaç ile

---

<sup>93</sup> Balcı, 1989, 15.

<sup>94</sup> Eren, 2004, 522.

<sup>95</sup> Eren, 2004, 522.



birlikte ele alınmalıdır. Bu iki ihtiyaç, “başarı kazanma ihtiyacı” ve “başarısızlıktan kaçınma ihtiyacı” olarak adlandırılmaktadır. Bu ihtiyaçların miktarı kişiden kişiye farklılık göstermektedir ve bu iki ihtiyaçtan sadece bir tanesi kişiler için belirleyici olmaktadır<sup>96</sup> (Bkz. Çizelge 3.12. ).

**Çizelge 3.12. Başarı Kazanma ve Başarısızlıktan Kaçınma İhtiyacı Olan Kişilerle İlgili Tahminler**

Başarı Ölçütlerinin Doğası			Kişisel Başarı Değeri	
İşin Zorluğu	Başarma Olasılığı	Sonuca Verilen Değer	Başarı Kazanma İhtiyacı Olan Kişiler İçin	Başarısızlıktan Kaçınma İhtiyacı Olan Kişiler İçin
<b>Zor</b>	<b>Düşük</b>	<b>Yüksek</b>	<b>Düşük</b>	<b>Yüksek</b>
<b>Orta</b>	<b>Orta</b>	<b>Orta</b>	<b>Yüksek</b>	<b>Düşük</b>
<b>Kolay</b>	<b>Yüksek</b>	<b>Düşük</b>	<b>Düşük</b>	<b>Yüksek</b>

Kaynak : Aksoy, 2006, s.70.

Çizelge 3.12’de de ifade edildiği gibi çeşitli işler zorluk derecesine ve sonucunda elde edilecek ödülün değerine göre birbirinden farklılık göstermektedir. Yapılan işin çok kolay olduğu durumlarda başarma olasılığı yüksektir fakat çok kolay olan bir işi başarmış olmak büyük bir ödül sağlamaz ve kişilere başarılı olduklarını hissettirmez. Diğer yandan işin çok zor olduğu durumlarda elde edilen başarı ödüllendirici niteliktedir fakat başarma olasılığının düşük olmasından dolayı kişiler bu tip işlerde çalışmayı tercih etmez. Tüm bu nedenlerden dolayı, belirleyici ihtiyacı başarı olan kişiler için en uygun olan işler orta zorlukta olan işlerdir.<sup>97</sup>

<sup>96</sup> Aksoy, 2006, s.70.

<sup>97</sup> Aksoy, 2006, s. 71.

McClelland yıllarca sürdürdüğü çalışmalar sonucunda başarıma ihtiyacı yüksek olan kişilerin şu özelliklerini belirlemiştir :

- Bireyi başarılı olmaya yönelten husus, başarı sonucunda elde edeceği içsel ödüllerden yani başarının ona verdiği kişisel tatminden doğmaktadır. Yoksa, dışsal ödül ve çıkarlarla ilgili değildir.
- Başarılı olmak için faaliyette bulunan birey kişisel güven ve sorumluluk yükleberek bir sorunu çözmekten hoşlanır.
- Başarılı olmak için faaliyete geçen birey başarısızlığın getirebileceği tehlikeleri de dikkate alarak kendisi için üst derecede ve güç sayılabilecek amaçlar yerine orta ağırlıklı amaçlar belirler. Ancak, başarısına gölge düşürecek olan gerçekleştirilmesi çok kolay iş ve hedeflerden kaçınır. Ancak, başarılı olma olasılığı düşük olan sorumluluklar almak da işine gelmez.
- Başarılı olduğu takdirde bunu değerleyecek ve kendisine yansıtacak bir takım kontrol mekanizmasına da sahip olmak isteyecektir. Bu mekanizmanın araçları maddi ödüller olduğu kadar, sözlü övgüler ve yazılı takdirler de olabilir. Şu halde, birey başarının değerlendirilmesini çevresinden, ilgili olduğu kişi ve kurumdan elde edeceği yansıma (geri besleme)dan sağlamaktadır. Ancak, şunu da vurgulayalım ki, bireyi burada etkileyen maddi ödüller değildir. Ama ödülün büyüklüğü onun başarı derecesinin göstergesi veya ölçüsü olmaktadır.<sup>98</sup>

---

<sup>98</sup> Eren, 2004, s.523.

Yönetim ve motivasyon kuramı açısından başarı ihtiyacının önemini örgütlerde bireyi faaliyete geçmekten alıkoyan tehlike ve korkuların ortadan kaldırılarak kendine güven duygusunun ve sorumluluk yüklenme arzusunun geliştirilmesidir. Bu noktadan sonra birey başarılı olmak için mutlaka hareket geçecektir ve bunun için herhangi bir maddi ödüle defazla ihtiyaç yoktur. Ödül ancak bir başarının ölçüsünü belirleme aracı olabilir. Şu halde, yeterli çevre ve örgütsel koşullar sağlanıp, bireye belirli yetki ve sorumlulukları vererek başarı güdüsünü harekete geçirebiliriz. Ancak bireyin başaramama korkusunun azalıp kendine güven duygusuna ne ölçüde eriştiği ile örgüt için ne tür ve ne derecede amaç ve hedeflerigerçekleştirebileceğinin de bilinmesi önemli olmaktadır. Bunlar, bireyin kişiliği, kendini yetiştirmesi ve tecrübe sahibi olması ile ilgilidir.<sup>99</sup>

O halde, bireyleri örgütlerde başarılı hale getirmek için başarısızlıkların kaynağı olan bir takım güçlüklerin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür :

a) Örgütlerde makul ölçüde amaç ve standartlar geliştirmek. Amaç ve standartlarda aşırı sıklığa yada aşırı gevşekliğe kaçmamak.

b) İş ortamında belirsizlik ve karmaşıklıkları ortadan kaldırmak için iş basitleştirme, iş bölümü, görev tanımları, yetki ve sorumluluk sınırlarını belirleyerek kişisel görev ve sorumluluklar bakımından bireyleri özendirmek.

c) Örgütlerde başarı değerlendirme ve buna dayalı ödül ve terfi sistemleri geliştirerek personele somut bir geri besleme sağlamak.<sup>100</sup>

---

<sup>99</sup> Eren, 2004, s.523.

<sup>100</sup> Eren, 2004, s.524.

McClelland'a göre zaman içinde bu ihtiyaçlar değişebilmektedir. Kişilerin başarıma ihtiyaçını arttırmak için özellikle geliştirilen tekniklerin kullanıldığı eğitimler verilebilir. Bu eğitimlerde dört temel amaç bulunmaktadır :

- 1) Eğitimlerde yer alan katılımcılara, başarıma ihtiyaçı yüksek olan kişiler gibi düşünmeleri, konuşmaları ve hareket etmeleri öğretilmektedir.
- 2) Eğitim Süresince katılımcıların kendileri için yüksek ama aynı zamanda dikkatlice planlanmış ve gerçekçi olan iş hedefleri oluşturmaları istenmektedir.
- 3) Eğitim sırasında katılımcılara kendi durumları ile ilgili düzenli olarak bilgi verilmektedir.
- 4) Eğitimlerde genellikle takım ruhu oluşturulmakta, böylelikle katılımcılar birbirlerinin umutlarından, korkularından, başarılarından ve başarısızlıklarından öğrenme olanağına sahip olabilmektedirler.<sup>101</sup>

Bu teorinin yönetici açısından anlamı şudur; eğer personelin hissettiği ihtiyaçlar belirlenebilirse, personel seçim ve yerleştirme sistemleri ona göre düzenlenebilir. Başarı gösterme ihtiyaçı yüksek olan kişi, bunu elde edebileceği bir görev yapacağından dolayı sahip olduğu beceri ve bilgiyi tam olarak uygulamaya koyma fırsatını bulabilir. Bireylere yeterli imkan tanınması ve bireyin kendisinde güven duygusu ile sorumluluk yüklenme arzusunun artırılması bireyleri başarıya ulaştıran noktalardır. McClelland, maddi ve manevi çok sayıda ödül çeşidi ile başarı, ilişki ve güç ihtiyaçının şartlandırılabilceğini belirtmektedir. McClelland' a göre başarıya yönelmiş bireylerin başarıya ulaştıklarında elde edecekleri içsel ödüllerden başarıdan tatmin duyduklarını, yoksa bu tatminin dışsal ödül ve çıkarlarla ilgili olmadığını, bireylerin başarılı olmak için kişisel güven ve sorumluluk yüklediklerini, başarısızlık riskine karşı orta düzeyde risk sayılabilecek amaçları belirlediklerini bildirmektedir.<sup>102</sup>

---

<sup>101</sup> Aksoy, 2006, s. 73.

<sup>102</sup> Balcı, 1989, s.17.

#### 2.2.3.1.4. Çift Faktör Teorisi

Psikolog Frederic Herzberg tarafından ileri sürülmüştür. İnsanın işiyle ilgili olan ilişkisinin temel bir ilişki olduğu ve kişinin işine karşı tutumunu başarı ya da başarısızlığını etkileyeceği inancında olan Herzberg şu soruyu araştırmıştır: “ İnsanlar işlerinden ne isterler? “ Herzberg insanlardan, işlerinde kendilerini iyi ya da kötü hissettikleri zamanları tanımlamalarını rica etmiştir. Bu sorulara verilen yanıtları listelemiş ve kategorilere ayırmıştır.<sup>103</sup>

Araştırma, ABD’de, Pittsburg çevresinde yerleşmiş işletmelerden 11 tanesi ve 200 dolayında mühendis ve muhasebeci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Aynı araştırmaları değişik yöre ve çalışanlar üzerinde yinelemiş ve eskileri onaylayan sonuçlar elde etmiştir. Bulguların analizi Herzberg ve çalışma arkadaşlarını, araştırmaya konu olan kişilerde iki temel değişik faktör grubunu varlığını saptamaya götürmüştür. Söz konusu iki faktör grubu aşağıda verilmektedir :<sup>104</sup>

**Hijyen Faktörleri:** İşletme politikası ve yönetimi, gözetim, gözetmenlerle ilişkiler, iş koşulları, ücret, akranlarla ilişkiler, kişisel yaşam, astlarla ilişkiler, statü ve güvenlik olarak belirlenmiştir.

**Motivasyonel Faktörler:** Motive edişlerindeki güç derecesine göre sırasıyla, başarı, tanınma, işin kendisi, sorumluluk, ilerleme, gelişme olarak belirlenmiştir. Hijyen faktörleri yeterli ve düzenli olmadıkları zaman işte tahmin gerçekleşmeyecektir. Ancak, bu faktörler var oldukları takdirde de “ naturel” nitelikte olduklarından işverenler tarafından sadece kabul görürler, ancak onları motive etmezler. Yani, psikolojik sağlık açısından varolmaları yerinde olacaktır. Motive edici faktörler ise, bireyi yöneltici, kamçılıyıcı ve giderildikleri ölçüde tatmin yaratıcı niteliktedirler. Söz konusu faktörlerden birinin gerçekleşmemesi, bireyin motivasyonel yapısında bir boşluk yaratır, motivasyonunu engeller.

---

<sup>103</sup> www.merih.net (Ulaşım Tarihi : 20.04.2007)

<sup>104</sup> www.merih.net (Ulaşım Tarihi : 20.04.2007)

Maslow'un fizyolojik, güvenlik ve sevgi ihtiyaçları, Herzberg'in hijyenik etmenleri ile özdeş olmaktadır. Diğer taraftan, Maslow'un değer, başarı takdiri, terfi ihtiyaçları ile kendini geliştirme ve çevrede tanınma ihtiyaçları ise Herz-berg'in özendirici faktörleri ile eş anlamlı olmaktadır. Herzberg'in bu teorisinin yöneticiler arasında yaygın olmasının en önemli nedenlerinden birisi, teorisinin işle ilgili terimleri kullanmış olmasıdır. Ancak bazı uygulamalı araştırma sonuçları, Herzberg'in teorisinin varsayımlarını doğrulamamıştır.<sup>105</sup>

Herzberg tarafından geliştirilen teorisinin , diğer motivasyon teorilerinden en önemli farkı, teoride odaklanılan asıl noktanın motive olmuş davranışın sonuçları olmasıdır. İhtiyaçlar, davranışı yönlendiren bir etki olarak anlaşılmaktadır fakat ihtiyaçları belirlemeye verilen önem düşüktür. Daha çok ihtiyaçların tatmin edilmesi ile birlikte ortaya çıkan sonuçları netleştirmek ve açıklamak için çaba gösterilmektedir. En başta çift faktör teorisi iş tatmini üzerinde çalışılan bir kuram olarak görülse de motivasyon için uyarlanabilir oluşunun fark edilmesi ile birlikte daha sonraları Herzberg teorisinin motivasyon ile ilgili unsurlarını vurgulamaktadır.<sup>106</sup>

Çift faktör teorisine göre motivasyonun kaynağı, dışsal ödüller ve çalışma koşulları değil, işin kendisidir. İnsan ihtiyaçları iki farklı grup içinde incelenmelidir. İlk grupta yer alan ihtiyaçların, insanın ilkel ve içgüdüsel doğasından kaynaklandığını ileri sürülmektedir. Bu ihtiyaçlara örnek olarak fizyolojik ihtiyaçlar gösterilebilir. Bu tip ilkel ihtiyaçların, işe dayalı olanları hijyen faktörleri olarak bilinmektedir.<sup>107</sup>

Herzberg'in bunları hijyen faktörleri olarak adlandırmasının nedeni, bunların kişileri çalıştığı yerden koparan, ayıran etmenler olmasındandır. Tıpkı mikropulu ortamlarda canlıların yaşaması nasıl tehlikeye girerse, işyerlerinde de bu etmenlerin yokluğu kişilerin devamlı çalışmasını tehlikeye düşürmektedir (Bkz. Çizelge 3.13. ).<sup>108</sup>

---

<sup>105</sup> www.merih.net (Ulaşım Tarihi : 20.04.2007)

<sup>106</sup> Aksoy, 2006, s. 76.

<sup>107</sup> Aksoy, 2006, s.77.

<sup>108</sup> Eren, E., 2000, **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**. 7.b., Beta Yayınları, s.334-336,, İstanbul.

**Çizelge 3.13. Herzberg Tarafından Belirlenen Hijyen Faktörleri ve Motive Edici Faktörler**

<b>Hijyen Faktörleri</b>	<b>Motive Edici Faktörler</b>
Şirket Politikası	Başarı
Çalışma Koşulları	Fark Edilme
Şirket İçi İlişkiler	Sorumluluk
Ücret	Takdir Edilme
Statü	Gelişme

Kaynak : Aksoy, 2006, s. 77.

Herzberg tarafından geliştirilen çift faktör teorisinin yöneticiler açısından anlamı şudur : Hijyen faktörleri, bulunması gereken asgari faktörlerdir. Bunlar yoksa çalışanları motive etmek mümkün değildir. Ancak varlıkları, motivasyon için gerekli ortamı yaratır. Motivasyon, motive edici faktörler sağlanırsa gerçekleştirilebilir. Hijyen faktörlerini sağlamadan sadece motive edici faktörleri sağlamak, çalışanları motive etmeye yetmeyecektir.<sup>109</sup>

Bununla beraber, hijyen faktörlerini sağlayan yöneticiler, iş tatminsizliğini giderirler, fakat motivasyonu sağlayamazlar. Diğer taraftan; takdir, işin niteliği, zorluğu, kişisel gelişim fırsatları gibi güçlü motive edici faktörleri yerinde ve zamanında kullanılan yöneticiler yüksek tatmin ve performans elde etmektedirler.<sup>110</sup>

Çift faktör kuramının en çok eleştirildiği nokta, araştırmada yer alan görüşmelerde katılımcıların savunmacı bir yaklaşım izlemiş olabilecekleri ile ilgilidir. Bu görüşe göre kişiler işlerinde yaşadıkları olumlu gelişmeleri kendi çabalarına bağlarken, olumsuz gelişmeleri çevresel faktörlere bağlamak eğilimindedir. İşler kötü gittiğinde kişinin

<sup>109</sup> Koçel, 2001, s.515.

<sup>110</sup> Barutçugil, 2002, s.376-377.

kendisini eleştirmesi yerine şirket politikasını, çalışma arkadaşlarını, yada çalışma koşullarını eleştirmesi daha kolaydır.<sup>111</sup>

Bununla beraber eleştiri getirenlerin değindiği gibi bir diğer nokta ise belli faktörlerin motive edici yada hijyen faktörleri içinde sınıflandırılması ile ilgilidir. Örneğin teoriye göre ücret, verilmediğinde tatminsizlik oluşturması ve dışarıdan kazanılması yönüyle hijyen faktörleri arasında yer almaktadır. Bir başka bakış açısından bakıldığında ise maaş kişi için kişisel gurur kaynağı da olabilir. Bu yönüyle kişinin kendi içinde yaşadığı psikolojik bir ödüdür ve motive edici faktörler içinde yer alması bekleniyor.<sup>112</sup>

Kapsam kuralları içinde yer alınan teorilerde motivasyon farklı açılardan incelenmesine karşın ortak noktaları bulunmaktadır. Odaklanılan nokta kişileri çaba göstermeleri için motive eden faktörlerin neler olduğudur. Kişilerin sahip oldukları ihtiyaçlardan yola çıkılır, bu ihtiyaçların sayıları ve kademeleri incelenir. Yöneticiler için ihtiyaçlar teorileri kolay uygulanabilir yaklaşımlardır. Buna karşılık geçerlilikleri çok fazla sorgulanmıştır çünkü ihtiyaç kavramını ispatlamak, belirlemek yada ölçmek çok da kolay değildir. İhtiyaçlar teorileri çok çeşitlilik gösteren davranışları, çalışanların tutumlarını ve davranışı etkileyen dış faktörleri göz ardı etmişlerdir. Kişileri ihtiyaçlarına göre sınıflandırmak, basamaklılığın ortaya çıkmasına yol açar ve davranışlarda oluşan değişimleri göz ardı eder.<sup>113</sup>

---

<sup>111</sup> Aksoy, 2006, s.78.

<sup>112</sup> Aksoy, 2006, s.78.

<sup>113</sup> Aksoy, 2006, s.79



### 2.2.3.2. Süreç Teorileri

İnsanları neleri güdülediğini açıklayan içerik teorilerinin aksine süreç teorileri, güdülenmenin nasıl ortaya çıktığı ile ilgilidirler. Süreç teorileri, iş durumlarına göre bireysel davranışlara dayanan zihinsel süreçlerle ilgilidirler. Bu teoriler güdülenmeyi kişilerin algıları, inançları ve iş ödüllerinin ulaşılabilirliği hakkındaki beklentileri ve bunların ihtiyaçları tatmin edebilme değerleri ile açıklarlar. Süreç teorileri güdülenme sürecinin nasıl çalıştığını inceler, süreci oluşturan değişkenleri tanımlar ve bu değişkenlerin aralarındaki ilişkileri irdeler. Bu teorilerin ağırlık noktası bireyin hangi amaçlar tarafından güdülendikleri ile ilgilidir.<sup>114</sup>

Süreç kuramları içinde, Adams'ın ödül adaleti ve eşitliği kuramı, Vroom'un ümit kuramı ve Edwin Locke tarafından geliştirilen amaç teorisi incelenmektedir.

#### 2.2.3.2.1. Ödül Adaleti ve Eşitliği Kuramı

R. Stacy Adams tarafından geliştirilen bu teoriye göre kişinin iş başarısı ve tatmin olma derecesi çalıştığı ortamla ilgili olarak algıladığı eşitlik veya eşitsizliklere bağlıdır. Teorinin ana fikri personelin iş ilişkilerinde eşit bir şekilde muamele görme arzusunda oldukları ve bu arzunun motivasyonu etkilediği hususudur. Ödül adaleti ve eşitliği kuramına göre bireylerin kendilerine verilen ödüllerle başkalarına verilen ödülleri daima karşılaştırdıkları ve kendilerine uygun görülen ödüllerin benzer başarıyı gösteren kimselerle ne oranda eşit olduğunu saptamaya çalıştıklarını belirlemiştir.<sup>115</sup>

İnsanların doğruluk, haklılık ve adalet kavramlarını nasıl arzuladıklarını açıklayan bir motivasyon modelidir. İnsanların inançları ile davranışları arasındaki tutarlılığı sürdürmenin motivasyon yarattığını savunur. Algılanan tutarsızlıklar bilişsel uyumsuzluk ve psikolojik rahatsızlık yaratır ve kişileri düzeltici eyleme yönlendirir.<sup>116</sup>

---

<sup>114</sup> Balcı, 1989, s. 19.

<sup>115</sup> www.merih.net (Ulaşım Tarihi : 20.04.2007)

<sup>116</sup> Barutçugil , İ., 2002, **Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi**. Kariyer Yayınları, İstanbul.

İşgörenler bir iş durumunda elde ettiklerini (çıkıldılar), o işe kattıklarıyla (girdiler) ilişkili olarak algırlarlar. Daha sonra kendi girdi-çıkıld oranlarını ilgili diğler kişilerin girdi-çıkıld oranlarıyla karşılaştırılırlar. Oranlardaki “çıkıld”, ücret, maaş terfi, sorumluluk artışı, statü sağlama vb. gibi şekillerde olabilir. “Girdi” ise, işi başarmak için sarfedilen çaba ve emek, örgütsel pozisyon, sosyal statü, eğitim ve hatta yaş şeklinde olabilir. <sup>117</sup>

İşgörenlerin karşılaştırma yaptıkları ilgili kategoriler üçe ayrılır :

**- “Diğlerleri”:**

Aynı örgütte benzer işleri olan diğler kişileri ve arkadaşları komşuları ya da meslektaşları içerir. İşgörenler ağızdan, gazte ve dergilerden yönetici maaşları ya da yeni sendika sözleşmeleri gibi konularda bilgi edinirler ve kendi ücretlerini diğlerlerininkilerle karşılaştırılırlar.

**- “Sistem” :**

Örgütsel ücret politikalarını ve yönetmeliklerini, bu sistemin yönetimini gözönüne alır. Örgüt düzeyindeki açık ya da gizli ücret politikalarını içerir.

**- “Kendisi” :**

Kişinin kendi girdi-çıkıld oranlarını ifade eder. Bu katogari kişinin önceki işleri ya da aile bağlantıları gibi kriterlerden etkilenir. <sup>118</sup>

---

<sup>117</sup> www.merih.net (Ulaşım Tarihi : 20.04.2007)

<sup>118</sup> www.merih.net (Ulaşım Tarihi : 20.04.2007)

Kişinin kendisini karşılaştırdığı ilgililerin seçimi, ilgililer hakkında eldeki bilgiye ve algılanan ilgi derecesine bağlıdır. Eşitlik teorisine göre, işgörenler bir eşitsizlik gördüklerinde aşağıdaki seçeneklerin birini ya da bir kaçını seçerler:

- Kendilerinin ya da diğerlerinin girdilerine ya da çıktıklarına olduğundan farklı anlam verirler.
- Diğerlerinin girdilerini ya da çıktıklarını değiştirmeleri için teşvik edici davranışlarda bulunurlar.
- Kendi girdilerini ya da çıktıklarını değiştirecek biçimde davranırlar.
- Farklı bir mukayese noktası seçerler.
- İşlerini bırakırlar.

İnsanlar kendi girdi-çıkıtı oranlarında diğerlerine göre bir dengesizlik olduğunu algılasa bu durum gerilim yaratır.<sup>119</sup>

Kurama göre yöneticiler çalışanları ödüllendirirken eşitliği korumalıdır. Aksi takdirde eşitsizlik yaşadığını algılayan kişide işine karşı olumsuz duygular oluşur ve bu olumsuz duygular çalışma isteğini azaltıcı bir etki yarattığından başarıyı düşürür. Adams tarafından geliştirilen eşitlik teorisi, bugün yönetim bilimlerinde ve uygulamalarında yaygınlıkla kullanılan “örgütsel adalet” kavramının gelişimine zemin hazırlamaktadır. Örgütsel adalet kavramı çalışanların kendi çıktıklarına ilişkin bireysel değerlendirme dereceleriyle, adaletin örgüt içerisinde paylaşılması (adaleti dağıtmak vb.) ve karar vericilerin çıktıkların paylaşılmasında doğru süreçleri izlemesini içermektedir. Diğer taraftan, örgütsel adalet kavramı işyeri ile doğrudan ilgili olarak çalışanların algıladıkları adaletin örgüt içerisinde rolünün ne olduğunu tanımlamak için de kullanılır. Özellikle örgütsel adalet, çalışanların örgüt içerisinde adaletin var olduğu inancını taşımaları sonucunda ortaya koydukları işin örgütün diğer çıktıklarına etkisinin neler olabileceği konusu üzerine odaklanmıştır. Örgütsel adaletin en önemli unsuru güvendir. Örgütsel adalet çalışanların güvenini artırır ve çalışan tatmininin artmasını sağlar.<sup>120</sup>

---

<sup>119</sup> [www.merih.net](http://www.merih.net) (Ulaşım Tarihi : 20.04.2007)

<sup>120</sup> <http://www.bilgiyonetimi.org/Makaleler/SanalBurokrasidenE-DevleteTeorikYaklasimlar> (Ulaşım Tarihi: 20.05.2007)

### 2.2.3.2.2. Beklenti Kuramı

Victor Vroom tarafından geliştirilen “Beklenti Kuramı”, motivasyon modeli olarak oldukça yaygın kabul görmüş kuramlardan biridir. Ona göre motivasyon üç ana faktörün oluşturduğu bir sonuçtur :

- 1) Amacın gerçekleştirilmesi hususundaki arzunun gücü;
- 2) Üretkenlik ve amacın gerçekleşmesi arasındaki ilişkilerin görülebilmesi;
- 3) Kişinin kendi üretkenlik düzeyini etkileyebilmesi için kendi yeteneklerini görebilmesi.

121

Victor H.Vroom’a göre modelin üç temel kavramı bulunmaktadır :

#### 1) Valens (valence) :

Bir kişinin belirli bir gayret sarfederek elde edeceği ödülü arzulama derecesini belirtir. Belirli bir ödül farklı kişiler tarafından farklı şekillerde arzulanacaktır. Valens’i -1 ile +1 arasında değer alan bir değişken olarak göstermek mümkündür. Kişinin belirli bir ödüle verdikleri değer, bir bakıma, ödülün onların ihtiyaçlarını tatmin etme değerini de gösterir. Yüksek valens, kişinin daha fazla gayret sarfetmesine sebep olacaktır.

#### 2) Bekleyiş :

Kişinin algıladığı bir olasılığı ifade eder. Bu olasılık belirli bir gayretin belirli bir ödülle ödüllendirileceği hakkındadır. Eğer kişi gayret sarfetmekle belirli bir ödülü elde

---

<sup>121</sup>www.merih.net (Ulaşım Tarihi : 20.04.2007)

edebileceğine inanıyorsa ( bunu bekliyorsa), daha fazla gayret sarfedecektir. Dolayısıyla bekleyişi 0 ile +1 arasında değişen bir değer ile ifade etmek mümkündür.

**Motivasyon = Valens x Bekleyiş** olarak gösterilebilir.

### **3) Araçsallık ( instrumentality ) :**

Kişi belirli bir gayret ile belirli bir düzeyde performans gösterebilir. Bu performans da belirli bir şekilde ödüllendirilebilir. Bu ödüllendirme birinci kademe sonuç olarak kişinin maaşı arttırılabilir. Esasında birinci kademe sonuçlar, ikinci kademe sonuç olarak adlandırılacak amaçları gerçekleştirmede araçtır. Yukardaki örnekte maaş, esasında daha yüksek bir statü elde etmek, etrafta tanınmak, kişinin ailesini daha iyi geçindirebilmesini sağlamak için bir araçtan ibarettir. Yoksa tek başına yüksek maaşın bir anlamı yoktur. İşte araçsallık birinci kademe sonuçların ikinci kademe sonuçlara ulaştıracağı konusunda kişinin sahip olduğu subjektif olasılığı ifade etmektedir. Araçsallık çeşitli kademeler arasındaki ilişkiye, bekleyiş ise gayret ile birinci kademe arasındaki ilişkiye işaret etmektedir.<sup>122</sup>

Çizelge 3.14.'te beklenti, valans ve araçsallık değerlerinin motive edici güç değerini ne şekilde etkilediği gösterilmektedir :

---

<sup>122</sup> www.merih.net (Ulaşım Tarihi : 20.04.2007)

**Çizelge 3.14. Beklenti, Valans ve Araçsallığın, Güç ile Olan İlişkisi**

<b>Beklenti Skoru</b>	<b>Valans Skoru</b>	<b>Araçsallık Skoru</b>	<b>Güç Skoru</b>
Yüksek	Yüksek	Yüksek	Yüksek
Yüksek	Yüksek	Düşük	Düşük
Yüksek	Düşük	Yüksek	Düşük
Yüksek	Düşük	Düşük	Çok Düşük
Düşük	Yüksek	Yüksek	Düşük
Düşük	Yüksek	Düşük	Çok Düşük
Düşük	Düşük	Yüksek	Çok Düşük
Düşük	Düşük	Düşük	Çok Çok Düşük

Kaynak : Aksoy, 2006, s. 85.

Bekleyiş teorisine göre, eğer çalışan kişi yüksek çaba ve yüksek performans gösteriyor, fakat beklediği sonuçları alamıyorsa motivasyon düşer. Eğer, sonuçların çalışan açısından çekiciliği (değeri) yüksek ise çaba göstermek ve performans elde etmek için motivasyon yüksek olacaktır. Eğer çaba ve iyi performans için ortaya konan ödüller (sonuçlar) çalışan için bir şey ifade etmiyorsa motivasyon da düşük olacaktır. Burada önemli olan nokta, sonuçların çekiciliğinin (değerinin) çalışanlar arasında farklı algılanabilmesidir.<sup>123</sup>

Beklenti kuramının savunduğu temel varsayımları aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür :

- 1) Birey göstereceği çabanın ona bazı ödüller kazandıracığına büyük ölçüde inanmalıdır.
- 2) Birey başarı sonunda kendisine verilecek ödülleri arzulamalıdır.
- 3) Birey kendisinden beklenen başarıyı gerçekleştirebileceğine inanmalıdır.<sup>124</sup>

<sup>123</sup> Barutçugil , 2004, s. 378-379.

<sup>124</sup> Eren, 2000, s.530.

Kuram, çalışan kişileri motive etme konusunda pek çok çıkarıma ulaşılmasını sağlamıştır. İlk olarak çalışanların gösterdikleri çaba ile başarının yakın ilişki içinde olduğunun fark edilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. O halde bir yöneticinin yapması gereken, çabanın başarıya dönüşebileceği ortamı oluşturmak olmalıdır. Bununla beraber bir yönetici başarı ile ödül arasındaki geçişleri sağlamalı, ödül sistemini seçerken çalışanlar açısından önemli ve çekici gelen bir yapı oluşturmalıdır. Çalışanların değer verdiği ödüllerin neler olduğunu belirlemek için çalışanlara anket uygulanması, birebir görüşmeler yapılması yada değişik ödüllerle verdikleri tepkilerin gözlemlenmesi önerilmektedir. Beklenti kuramının temelindeki düşünce, çalışanların işlerinden alabileceklerine inandıkları zaman motive olduklarıdır. Bu durumda yöneticiler başarı ve amaçları doğrultusunda açık bilgiler vermeli, çalışanların düşük yada yüksek performans değerlendirmelerindeki belirleyici olan noktalar ile ilgili açık ve net ifadelerle çalışanları bilgilendirmelidir.<sup>125</sup>

Bu modeli kullanmak isteyen bir yönetici aşağıdaki hususlara dikkat etmelidir :

- Kişi için hangi çeşit ve hangi düzeyde bir sonucun önemli olduğu belirlenmelidir.
- Organizasyon için ne tür bir davranış ve performansın arzulanır olduğu belirlenmelidir.
- Performans ile ödül arasındaki ilişki kurulmalıdır.<sup>126</sup>

---

<sup>125</sup> Aksoy, 2006, s. 86.

<sup>126</sup> www.merih.net (Ulaşım Tarihi : 20.04.2007)

### 2.2.3.3. Amaç Teorisi

Edwin Locke tarafından geliştirilen bu kurama göre kişilerin belirlediği amaçlar onların motivasyon derecelerini de belirleyecektir. Erişilmesi zor ve yüksek amaç belirleyen bir kişi, elde edilmesi gayet kolay olan amaçlar belirleyen bir kişiye oranla daha yüksek performans gösterecek ve daha fazla motive olacaktır. Teorinin ana fikri kişilerin kendileri için belirledikleri amacın ulaşılabilirlik derecesidir. Bu nedenle, iş yerindeki örgütsel amaçları gerçekleştirmeye yönelik davranışlar ve tepkiler kişilerin burada amaçlarına uygun algılama ve yargılama süreçlerine bağlı olmaktadır.<sup>127</sup>

Amaçların güdülemedeki rolleri şöyle sıralanmaktadır :

- Birey tarafından belirlenen amacın açık seçik olması iş başarılarını arttırmaktadır.
- Birey tarafından belirlenen amaçların kolay başarılamayacak cinsten olması onun iş yerinde daha arzulu ve hırslı çalışmasını gerektirecek ve başarılarını arttıracaktır.
- Bireysel amaçların örgütsel amaçlar, koşullar ve ortam ile çatışma derecesidir. Çatışma arttıkça bireysel davranışların işyerinde başarı sağlama şansını azaltacaktır.<sup>128</sup>

Ayrıca, örgütsel amaçların bireysel amaçlar üzerindeki etkilerini incelerken şu faktörleride dikkate almak gerekir :<sup>129</sup>

- Örgütsel amaçların belirlenmesine bireylerin katılma durumu, adı geçen çatışmaları azaltacak, bireyleri güdüleyecektir.

---

<sup>127</sup> www.merih.net (Ulaşım Tarihi : 20.04.2007)

<sup>128</sup> www.merih.net (Ulaşım Tarihi : 20.04.2007)

<sup>129</sup> www.merih.net (Ulaşım Tarihi : 20.04.2007)



- Örgüt yöneticilerinin örgütsel amaçlara ne denli ulaşıldığına (etkinliğe) ilişkin bireylere bilgi vermesi ve bireysel amaçların farkında olarak elde edilen başarılar ölçüsünde onları ödüllendirmesi güdüleyici diğer bir etmendir.

Bu kuram, her bireyin bilinçli amaç seçtiği ve bu amaçların açık seçik biçimde oluştuğu varsayıma dayanır. Gerçekte birey her zaman amaçlı hareket etmediği gibi, amaç belirlemede ve amaçlı hareketlerinde de her zaman rasyonel davranmaz. Burada algılama ve değerlendirme önemlidir. Bu kuram işyerinde biryeleri değerlemek, bireysel amaçlarla örgütsel amaçları bağdaştırmak bakımlarından yöneticiye analitik ve çok yararlı ipuçları vermektedir.<sup>130</sup>

#### 2.2.3.3.4. Pekiştirme Teorisi

Pekiştirme teorisi, ödüllerin ve ödüllendirilmenin davranışı ne şekilde etkilediğini açıklamaktadır. Yaklaşımın temeli Thorndike tarafından geliştirilen etki kanununa dayanmaktadır. Etki kanununa göre, çevre tarafından benimsenen ve ödüllendirilen davranışlar tekrar edilmekte, çevrenin benimsemediği ve cezalandırıldığı davranışlar ise tekrar etmemektedir. O halde, bir davranışın kaynakları yada onu ortaya çıkaran nedenler üzerine durmaktansa davranışın sonuçları veya bireye kazandırdığı değerler önemli olmaktadır. Bu durumda, bir davranışın sağlayacağı sonuçlar organizmayı o davranışı göstermeye teşvik etmekte veya uyarmaktadır.<sup>131</sup>

Kişi şu veya bu nedenle ( ihtiyaçlar, amaçlar, daha önceki şartlanma vs. ) bir davranış gösterir. Bu davranışın karşılaşıacağı sonuç önemlidir. Sonucun çeşidine göre kişi ya aynı davranışı tekrar gösterecek veya göstermeyecektir. Kişilerin sonuçları yorumlaması hususu Edward L.Thorndike tarafından geliştirilen **Etki Kanunu** ile ilgilidir. Etki kanununa göre kişi kendisine haz verecek davranışları tekrarlar fakat acı verecek davranışlardan kaçınır. Davranışlar karşılaştıkları sonuçlara göre şartlanır.<sup>132</sup>

---

<sup>130</sup> www.merih.net (Ulaşım Tarihi : 20.04.2007)

<sup>131</sup> Eren, 2000, s.540.

<sup>132</sup> www.merih.net (Ulaşım Tarihi : 20.04.2007)

Ödüllendirme ve cezalandırma bu tür şartlandırmanın iki önemli elemanıdır :

Ödüllendirme çeşitli şekillerde olabilir. Örneğin, ücret maaş artışı, üstler tarafından övülme, taktir, iş güvenliği sağlama, terfi sorumluluğu arttırma, statü geliştirme, çalışma koşullarını değiştirme, önemli kararlara ve bilgiye ortak etme, daha önemli görevler verme gibi hususların hepsi bir ödül olarak kullanılabilir.

Cezalandırma ise bunun muhakkak kişiye fiziksel acı veren bir şekilde olması şart değildir. Eleştirme, ödül vermemek, öncelikleri kaldırmak, yetkileri kısıtlamak, rütbe tenzile, daha pasif görevlere atamak, işine son vermek, çeşitli uyarı cezaları uygulamak, kişiyi afişe etmek vs. gibi örgütsel uygulamaların hepsi birer cezalandırma unsuru olarak görülebilir. Ancak, davranış değiştirmede cezalandırmadan çok ödüllendirmeye ağırlık verilmesi önerilmektedir.<sup>133</sup>

---

<sup>133</sup> www.merih.net (Ulaşım Tarihi : 20.04.2007)

### 2.2.3.3. Motivasyon Teorilerinin Karşılaştırılması

Çizelge 3.15.'te motivasyon üzerine geliştirilen dört farklı kapsam teorisinin ve üç farklı süreç teorisinin savundukları temel görüşler yer almaktadır :

**Çizelge 3.15. Motivasyon Üzerine Geliştirilen Kapsam ve Süreç Kuramlarının Savundukları Temel Görüşler**

<b>Motivasyon Teorisi</b>	<b>Türü</b>	<b>Temel Görüş</b>
Maslow'un İhtiyaçlar Teorisi  Çizelge 3.15'in devamıdır :	Kapsam	İnsanlar alt düzeydeki ihtiyaçlarını karşıladıklarında, bir üst seviyedeki ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaktadırlar (tatmin-ilerleme).
Alderfer'in ERG Teorisi	Kapsam	Kişiler üst kademedeki ihtiyaçlarını tatmin edemedikleri zaman alt kademedeki ihtiyaçlarına yönelirler (engellenme- gerileme).
Herzberg'in Çift Faktör Teorisi	Kapsam	Motive edici faktörler iş tatmini ve motivasyon sağlar, hijyen faktörleri ise iş tatminsizliği ya oluşturur, ya ortadan kaldırır ama motive etmez.
Başarma İhtiyacı Teorisi	Kapsam	Bazı ihtiyaçlar öğrenilmiştir ve birden fazla ihtiyaç aynı anda motive edilebilir.
Beklenti Teorisi	Süreç	Motivasyon, algılanan beklentiler, sonuç (ödül) değerleri ve karar alma süreçleri tarafından belirlenmektedir.
Eşitlik teorisi	Süreç	Algılanan eşitlik, girdi çıktı oranlarının diğerleri ile karşılaştırılması sonucu elde edilmektedir, kişiler algılanan eşitsizlikten kaçmak için motive olurlar.
Amaç Teorisi	Süreç	Açık ve zorlayıcı amaçlar, motivasyonu ve performansı arttırmaktadır.

Kaynak : Aksoy, 2006, s. 91.

Çizelge 3.15.'te de ifade edildiği gibi, kapsam teorileri içinde yer alan ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisine ve ERG teorisine göre motivasyonu belirleyen ihtiyaçlar belli bir sıralamaya göre belirlenmektedir. Maslow tarafından beş kademedede ele alınan ihtiyaçlar, Alderfer'e göre üç kademedede ele alınmaktadır. İki yaklaşım arasındaki en büyük fark Maslow'a göre tatmin edilen bir ihtiyacın artık motive edici bir gücü kalmamakta ve bir üst kademede yer alan ihtiyaç motive edici olarak adlandırılmaktadır. Alderfer tarafından geliştirilen teoride ise kişi için üst kademedede yer alan ihtiyaç tatmin edilemediği durumda alt kademedede yer alan ihtiyaç motive edici olarak tekrar ortaya çıkabilmektedir ve bu durum engellenme- gerileme süreci olarak adlandırılmaktadır.

Her iki yaklaşım da bahsedilen ihtiyaçlara doğuştan sahip olduğunu ileri sürmektedir ve ihtiyaçların davranışlara yön verdiği belirtilirken, ne tip davranışların ortaya çıkabileceği ile ilgili bir açıklama bulunmamaktadır.<sup>134</sup>

Herzberg tarafından geliştirilen çift faktör teorisi ise, kişilerin, sadece işin kendisinin sahip olduğu bazı özellikler aracılığıyla motive olabileceğini, hijyen faktörlerinin sadece iş tatminsizliğini ortadan kaldıracığını ileri sürmektedir. Buna karşılık, teorinin ortaya atılmasının ardından yapılan çalışmalarda hijyen faktörlerini de belli ölçülerde kişileri motive edebileceği ortaya çıkmaktadır.<sup>135</sup>

Kapsam teorileri kişi odaklıdır ve iş yaşamında motivasyon üzerinde etkili olan faktörleri açıklamak için insanların özelliklerine ve ihtiyaçlarına yönelmektedirler. Buna karşılık süreç teorilerinin her birinin belirli bir odak noktası bulunmaktadır. Örneğin beklenti teorisi kişilere, işe ve çevresel değişkenlere önem vermektedir. İhtiyaçların, algılanmaların ve inançların kişiden kişiye ne şekilde farklılıklar gösterebileceğine dikkatleri çekmektedir. Eşitlik teorisi; girdi, çıktı ve ödül uygulamaları arasında gelişen ilişkilere karşılık kişilerde oluşan tutum üzerine yapılandırılmış olan bir yaklaşımdır. Amaç teorisi ise motivasyon üzerinde etkili olan bilişsel sürece ve maksatlı davranışın rolüne önem vermektedir.<sup>136</sup>

---

<sup>134</sup> Aksoy, 2006 , s.92.

<sup>135</sup> Aksoy, 2006, s.92.

<sup>136</sup> Aksoy, 2006, s.93.

Kapsam ve süreç kuramları içinde yer alan değişik teoriler motivasyonu ve motivasyonu etkileyen faktörleri değişik açılardan ele almaktadır. Her yaklaşımın kendi içinde geçerli olduğu yada yetersiz olduğu noktalar bulunmaktadır. Bahsedilen teorilerin, birbirlerini tamamlayıcı bazı özelliklere sahip oldukların söylemek doğru olacaktır.

Motivasyon teorileri arasında yer alan yaklaşımların ortaya koyduğu temel görüşler ele alındığında, yöneticiler için faydalı bilgiler sağlayan dört farklı çıkarıma ulaşılmaktadır :

1) Yöneticiler çalışanların motivasyon durumunu etkilemektedir. Eğer performans ihtiyaçlarının geliştirilmesi gerekiyorsa, yöneticilerin yapması gereken, gelişimi cesaretlendiren ve destekleyen bir atmosfer yaratmaktır.

2) Yöneticiler çalışanlarının ihtiyaçlarına, yeteneklerine ve amaçlarındaki farklılıklarına karşın duyarlı olmalıdır. Yöneticiler aynı zamanda ödöl konusundaki tercihlerindeki farklılıkların da farkında olmalıdır.

3) Çalışanların ihtiyaç, yetenek, amaç ve tercihleri sadece insan kaynakları müdürleri tarafından değil, aynı zamanda bağlı bulunulan her yönetici tarafından sürekli kontrol edilmelidir.

4) Yöneticiler çalışanlarına zorlayıcı aynı zamanda ihtiyaçlarını tatmin edebilmeleri için değişik olanaklar sağlayan farklı işler sunmalıdır.<sup>137</sup>

Motivasyonun düşük olduğu organizasyonlarda iş verimliliğinin düşük olması, işe geç kalma ve devamsızlıklarda artış, kötü iletişim gibi pek çok sorunla karşılaşılır. Dolayısıyla yöneticiler arzu edilen performansın elde edebileceği iş ortamını oluşturabilmek için çalışanların davranışlarını çok değişik açılardan incelemeli ve motivasyonu yüksek tutmanın yollarını aramalıdır.

---

<sup>137</sup> Aksoy, 2006, s.93

## 2.3. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ ve MOTİVASYON İLİŞKİSİ

### 2.3.1. Örgüt Kültürü Modellerinin Motivasyon İle İlişkisi

Olumlu bir örgüt kültürünün çalışanların motivasyonunu olumlu yönde etkilediği ileri sürülmektedir. Çalışanların sadece ekonomik ödüllendirme sonucunda etkin ve verimli çalışmayacakları, örgüt içindeki bireyin sosyal ihtiyaçlarının da tatmin edilmesi gerektiği bilinmektedir. İnsanlar ancak gördükleri işten ve iş çevresinden memnun oldukları sürece daha verimli çalışırlar. İş yerinde ekonomik tatmin her ne kadar gerekli bir koşul olsa da yeterli bir koşul değildir. Bir örgütte üyelerin en yoğun biçimde kararlara katıldığı, dayanışmanın en iyi düzeyde gerçekleştirildiği gruplarda üyeler ortak amaçlara inanır; aynı çıkarlar, idealler ve aynı güdülere sahip olurlar.<sup>138</sup>

Göksel Unutkan Ataman örgüt kültürü ve motivasyon arasındaki ilişkiye şu şekilde açıklık getirmiştir :

Örgüt kültürü üyelerinin psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını tatmin ederek onların örgütle bütünleşmelerini, örgütün amaçlarını benimsemelerini ve dolayısıyla daha etkin ve verimli çalışmalarını sağlar. Kişinin iş tatminini artırıcı bir etki yapan örgüt kültürü sonucunda ortaya çıkan ortak değer, norm ve davranışları benimseyen birey bu yönüyle belirli bir grubun üyesi olur. Üyesi olduğu bu grup bireyin davranış biçimi üzerinde etkilidir. Nelerin doğru, nelerin yanlış olduğu üzerine, grubun değer, norm ve davranış sistemi belirleyicidir.

Örgüt içinde yer alan bireyin ne şekilde motive edeceği hususunda farklı yaklaşımlar söz konusudur. Ancak motivasyon teorileri genel olarak ele alındığında, örgüt kültürü ile sağlayacağı ileri sürülen sosyal tatminin tüm teoriler tarafından incelendiği görülür. Bu bakımdan örgüt kültürünün, ortak değer, norm ve davranışlar aracılığıyla sosyal tatmin yarattığı ve bireyin motivasyonunda büyük önem taşıdığı belirtilmelidir.

Güçlü bir örgüt kültürünün işletme açısından sadece olumlu sonuçlar yaratmayıp kimi zaman bazı olumsuzlukları da beraberinde getirdiği belirtilmelidir. Farklı alternatifler

---

<sup>138</sup><http://www.blogcu.com/Makaleler/ÖrgütlerdeGruplar> (Ulaşım Tarihi: 20.05.2007)

yaratılmasına engel olması, problemlere çözüm bulunmasında yaratıcılığı engellemesi, geçmişteki başarılar ve bu başarılarla ilişkin örneklere fazla yer vermesi, yeni davranış kalıplarının gelişmesini zorlaştırması ve tek tip düşünce yaratması güçlü bir örgüt kültürünün yarattığı olumsuzluklar arasında sayılabilir.<sup>139</sup>

Motivasyon, sanayi devrimindeki son hamleler nedeniyle çağımızın yönetim psikolojisinin en önemli unsurlarından biri haline gelmiştir. Çağımızda özellikle ileri sanayi toplumlarında otomasyona kayılması ve kütle üretimine gidilmesi işçinin işinden elde edeceği tatmini daha da azaltıcı bir rol oynamıştır. Bu tarz ortamlarda çalışan işçiler, işlerinden çok az zevk almakta ve bir işi tamamlama veya yaratma ihtiyacını hemen hemen hiç tatmin edememektedirler. Büyük örgütlerde, üst kademelerle alt kademeler arasındaki mesafe artacağından, işçiler, kendilerini seçmeyen ve yakın temasta bulunmadıkları hatta yüzlerini dahi görmedikleri üst yönetim makamlarının anlamadıkları yada kabullenmedikleri emir ve ikazlarına boyun eğerek çalışmak zorundadırlar.

Böyle toplumlarda pek az insan kesin özgürlük içinde kendi kişisel amaçları için çalışma zevkini duyabilir. Sıkıcı işlerde çalışan, kendi kendilerine karar verme özgürlüğü hemen hiç olmayan işçilerin, doğal olarak tembelliğe, inatçılığa kayma tehlikeleri vardır. Yöneticiler onları bazı güdüleme araçlarından yararlanarak yönetmelidirler. Bunun için insanları güdüleyen nedenler saptanmalı ve istekleri yerine getirilmeye çalışılmalıdır. Böylece, hem kendi kişisel ihtiyaçlarını karşıladıkları ve hem de örgütün amaçlarına ulaşmak üzere çalıştıkları bir ortam yaratılabilecektir.<sup>140</sup>

Motivasyon ile ilgili teorilerin bir yada birkaçının tercih edilmesi ve uygulanma şekilleri, örgüt kültürünü belirleyen bir diğer önemli faktördür.

Birinci bölümde üzerinde durulan örgüt kültürü modelleri düşünüldüğünde bunları dört temel başlıkta toplamak ve motivasyon ile ilişkilerini değerlendirmek mümkündür :<sup>141</sup>

---

<sup>139</sup> Unutkan, G. A., 2004, **İşletmelerin Yönetimi ve Örgüt Kültürü**. Türkmen Kitabevi , İstanbul.

<sup>140</sup> Eren, 2004, s. 493-494.

<sup>141</sup> Erdoğan, İ., 2004, **Okul Yönetimi, Öğretim Liderliği**. 5.b., Sistem Yayıncılık, s.4-6, İstanbul.



## **1) Otokratik Yönetim :**

Daha önceki bölümlerde, William, Dobson, Walters isimli araştırmacılar ve ayrıca Schein tarafından “güce yönelik kültür” olarak da tanımlanan otokratik yönetim, baskıcı bir yönetimdir. Bu yaklaşımda bütün güç yöneticinin elinde toplanır. Yöneticinin emirleri astlar tarafından koşulsuz olarak yerine getirilir. Aksi durumda ceza verilir. Otokratik yönetimin dayanağı yasalar ve makamdır. Yönetici, en iyi bilen, astlarınca izlenmesi gereken bir otorite olarak; astlar ise pasif, zorlamayınca çalışmayan, sıkı bir şekilde denetlenmesi gereken kişiler olarak görülür.

Dolayısıyla bu tarz bir yönetici, iş görenlerin iş performansını üst düzeyde tutabilmek için Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarına yönelik ödüllendirme yöntemleri kullanacaktır.

İş görenler açısından bakıldığında “ait olma”, “saygı”, “kendini gerçekleştirme”, “bağımsız düşünme” gibi daha üst ihtiyaçları karşılanmayan çalışanların, elde ettikleri ödüllerle iş tatminsizlikleri engellenir ancak motivasyonları sağlanmamış olur. Hatta Graves’in “barbar kültür” olarak tanımladığı, iş görenlerin karizmatik yöneticiye hayranlıkla bağlı bulunduğu ve her sözünü mutlak doğru olarak kabul ettikleri abartılı durumlarda yegane motivasyon aracı, yöneticinin ağzından çıkan küçük bir övgü sözü dahi olabilir.

## **2) Koruyucu Yönetim :**

İş görenlerin kendilerini güvenli hissetmelerini, yaptıkları işten tatmin olmalarını sağlamayı hedefleyen yönetim biçimidir. Kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesinden çok, çalışanların gereksinimlerini karşılama ön planda tutulur. Çünkü iş görene sağlanan yararlar, onların kuruma bağlanacağı ve böylece gücünü kurumun amaçlarını gerçekleştirmek için harcayacağı varsayılmaktadır.

William, Dobson ve Walters’ın “kişiye yönelik kültür” ve Schein’in da “başarma kültürü” olarak sınıflandırdıkları bu kültür, otokratik yönetimin tersine, iş görenleri yüceltir ve onların fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarından çok gelişim, büyüme, yaratıcılık gibi

“kendini gerçekleştirme” ihtiyaçlarına öncelik verir. Dolayısıyla, iş gören çalışma koşullarından veya aldığı ücretten tatmin olmasa bile, daha üst ihtiyaçları karşılandığı için çalışma motivasyonu üst düzeyde olacaktır.

### **3) Destekçi Yönetim :**

II. Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkan bu yönetim anlayışına göre, iş gören özgeçmiş, değerleri, kurumdan beklentileri ve deneyimleri itibariyle tanınır ve kendini geliştirmesi için önderlik edilir. Bu yönetim anlayışı, iş görenlerin işlerinde etkin olmayı, sorumluluk almayı ve yönetime katılmayı istedikleri ve işbirliğine yatkın oldukları varsayımına dayanır.

Schein'in “destek kültürü” olarak da adlandırdığı bu yönetim tarzı, motivasyon açısından incelendiğinde, iş görene gelişim olanağı tanınması, bilgi ve becerisine güvenmesi açısından olumludur. Başlıca ödül araçları “fark edilme, ait olma, saygınlık” gibi duyguların tatmini ve “örgüt içinde ilerleme fırsatı”dır. Takım çalışmasını ve ortak karar almayı özendiren bu yönetim, benzer şekilde iş görenlerin grup çalışmalarında yüksek motivasyonla çalışmalarını ve fedakarlık yapmalarını bekler.

### **4) Birlikçi Yönetim :**

Kendi kendini yönetmede ve denetlemede yeterli olan eğitimli ve uzman kişilerin çalıştığı kurumlarda uygulanan bir yönetim biçimidir. Genel olarak birlikte çalışmaya (takım çalışmasına) dayalıdır. Çalışmaların üretken bir şekilde yürütülmesi için bürokratik engeller kaldırılmaya, iş görenlerin ihtiyaçlarının karşılanması kolaylaştırılmaya, onların iş dışında uğraşmalarını gerektirecek sorunlar çözülmeye çalışılır. Bu yönetim biçiminde iş görenlerin mesleki coşkuya ulaşacağı, yaratıcılığının artacağı ve kurumuna yüksek düzeyde katkıda bulunacağı düşünülür.

Şimdiye değin bahsedilen yönetim tarzları içinde en az baskıcı olanı birlikçi yönetimdir. Dolayısıyla iş göreni yücelten, birlikte çalışmayı özendiren, bürokrasinin en aza indirildiği bu yönetim tarzında iş motivasyonunun da beklenen bir düzeyde olacağı

söylenbilir. Özellikle “başarma ihtiyacı teorisi”nde olduğu gibi, çalışma takımlarına zor bir görev ve bunu takiben büyük bir ödül verilerek motivasyon pekiştirilebilir.

### 2.3.2. Katılımcı Okul Kültürünün Motivasyon İle İlişkisi

Edmonson, okul kültürlerini etkili okul ve okul gelişimi bağlamında ele alarak ilk kültür tipolojileri, ikinci kültür tipolojileri olarak iki temel gruba ayırmıştır :

Okul kültürünün ilk tipolojisinde sosyal kontrol ve sosyal bağlılık olmak üzere iki eksen üzerinde beş okul kültürü türü tanımlanmıştır. Bunlar;

- (1) resmi okul kültürü,
- (2) refahçı okul kültürü,
- (3) sera tipi okul kültürü,
- (4) hayatta kalmacı okul kültürü ve
- (5) ideal tip okul kültürüdür.

Okul kültürünün ikinci tipolojisinde ise geleneksel okul ve mesleki paylaşımcı okullar olmak üzere iki okul türü ve bu okul türlerinde etkili olan (1) politik, (2) mikropolitik, (3) korumacı, (4) gelişmeci ve (5) hizmet yapıları olmak üzere beş tür kültürü tanımlanmıştır.<sup>142</sup>

Yukarıdaki bu klasik tanımlamanın yanında son yıllarda özellikle eğitim örgütlerine yönelik olarak yapılan çalışmalarda ön plana çıkan bir kültür tanımlamasından bahsedilmektedir. “Katılımcı kültür” adı da verilen bu kültür tanımlaması birçok yazar tarafından örgütsel gelişim için bir araç olarak kabul edilmektedir.

Yapılan bir çok çalışma sağlıklı ve katılımcı okul kültürleri ile artan öğrenci başarısı, öğretmen verimliliği ve iş doyumunu arasında olumlu ilişkiler bulmuştur.<sup>143</sup>

---

<sup>142</sup> Edmonson, Stacey, Genevieve Brown, Beverly Irby and Fred Lunenburg, 2002, "Creating a Collaborative Culture," **Catalyst for Change**. 31,3, s.9.

<sup>143</sup> Stolp, Stephen, 1994, "Leadership for School Culture," **OSSC Bulletin. Eugene** : Oregon School Study Council. ED 91, s.2.

Katılımcı okul kültürü ile ilgili bu bulgular kuşkusuz örgütsel gelişim için de önem taşımaktadır. Fullan ve Hargreaves, katılımcı kültürün özelliklerini şu şekilde açıklamışlardır :

Katılımcı kültür, öğretmen gelişiminin karşılıklı dayanışma ile gerçekleştirildiği durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bu kültürde öğretmenlerin çoğunluğu eğitimsel değerler üzerinde fikir birliği içerisinde oldukları gibi değişim ve gelişime de açıktırlar. Öğretmenler birbirlerine yardım etmekte, güvenmekte ve birbirlerini desteklemektedirler. Öğretme ve öğrenme konusunda oldukça meraklıdırlar. Öğretmenler arasındaki konuşmalar okul gelişimi üzerine odaklanmaktadır.

Öğretmenler sık sık diğer öğretmenleri sınıflarında gözlemlerler. Bu gözlemin sonucunda öğretmenler öğretim uygulamalarının eleştirel bir analizine katılımda bulunurlar. Okul liderleri bir yandan etkili olmayan öğretim uygulamaları için önlem alırken diğer yandan öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemektedirler.<sup>144</sup>

Katılımcı okul kültürünün birçok yararı vardır. Bunlar arasında en çok bahsedilenler yüksek moral, öğretime yüksek düzeyde bağlılık ve mesleki ilerlemedir. Başarılı örgütler ortak hedeflerin katılımı ile belirlendiği ve herkesin liderlik rolü üstlendiği uygulamalara odaklanan örgütlerdir.<sup>145</sup>

Örgütte işbirlikçi ilişkilere önem verme yoluyla aynı zamanda bireylerin kendine saygı, bağlılık, iş başarısı yaratılabilir. Bu da çalışanların üst düzeyde başarılı olduğu bir iş ortamının kurulmasına yardımcı olur.<sup>146</sup>

Katılımcı okul kültürleri, okul gelişim süreçlerinin başarısı ve okulların etkinliğine önemli bir katkı sağlamaktadır. Araştırmalar, okul gelişimi ve büyümesini teşvik etmede en aranan ve en yapıcı olan unsurun işbirlikçi kültürler olduğunu göstermektedir.

---

<sup>144</sup> Miles, Mark.T, 2002 s.77.

<sup>145</sup> Edmonson, Stacey, Genevieve Brown, Beverly Irby and Fred Lunenburg, 2002, "Creating a Collaborative Culture," **Catalyst for Change**. 31,3, s.9.

<sup>146</sup> Tyrell, Frances and D.O. Stine, 1997, "Transformational Leaders or New Organizations," **Thrust for Educational Leadership**. 27, s.34.

Katılımcı okullar, öğretmenlerin birbirleriyle ve müdürle birlikte çalışmalarını teşvik eden bir atmosfer ve yapı sağlamaktadırlar. Bu da okul gelişimi ve mesleki büyümeyi destekleyerek okul topluluğunun tüm üyelerinin beklentilerinin gerçekleşmesine katkıda bulunmaktadır.

Katılımcı okul kültürü aşağıdaki altı boyuttan oluşur : <sup>147</sup>

1. Amaç Birliği
2. Katılımcı Liderlik
3. Mesleki Gelişim
4. Mesleki Yardımlaşma
5. Öğretmen İşbirliği
6. Öğrenme Ortaklığı

Bu boyutların ilgili açıklamaları şu şekildedir :

### **1) Amaç Birliği :**

Bu boyut öğretmenlerin okulun ortak amaçları için ne derecede işbirliği içerisinde olduğunu tanımlayan bir boyuttur. Amaç birliğinin geliştiği bir okul kültüründe öğretmenler okul misyonunu anlar ve destekler; okul misyonuyla uyumlu bir öğretim şekli benimserler. Öğretmenler okulun misyonunu gerçekleştirmek için en iyi öğretim tekniklerini bilir ve uygularlar.

### **2) Katılımcı Liderlik :**

Katılımcı liderlik boyutu okul liderinin okuldaki personelle işbirlikçi ilişkiler kurabilme ve yürütebilme derecesini gösterir. Katılımcı lider, öğretmenlerin fikirlerine değer verir, onlardan girdi bekler, onları karar verme sürecine katar ve mesleki yargılarına güvenir. Risk almayı, yeniliği, fikir ve uygulamaların paylaşımını destekler ve ödüllendirir.

---

<sup>147</sup> Gruenert, S., 2000, "Shaping a New School Culture," **Contemporary Education**. 71,2, s.16.

### **3) Mesleki Gelişim :**

Mesleki gelişim boyutu öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ve okul çapında gelişime ne derece değer verdiğini gösterir. İşbirlikçi bir kültürde öğretmenler alanında özellikle de öğrenim uygulamalarında en güncel gelişmeleri öğrenmek için seminerlerden, meslektaşlarından, örgütlerden ve diğer mesleki kaynaklardan bilgi edinmeye çalışırlar.

### **4) Mesleki Yardımlaşma :**

Mesleki yardımlaşma öğretmenlerin birbirleriyle ne derece işbirliği içerisinde çalıştığını gösteren bir boyuttur. Üst düzeyde yardımlaşma duygusunun geliştiği bir okulda öğretmenler birbirine güvenir, birbirlerinin fikirlerine değer verir ve okul içerisinde yapılması gereken işlerde birbirlerine yardımcı olurlar.

### **5) Öğretmen İşbirliği :**

Bu boyut öğretmenlerin, okulun öğretim vizyonunu daha da geliştirmek adına yapıcı ilişkilerde bulunma derecesini gösterir. Okuldaki öğretmenler işbirliği içerisinde planlama yapar, farklı öğrenim uygulamalarını tartışır ve gözlemler, okul programlarını değerlendirirler. Öğretmenler diğer öğretmenlerin yaptıklarıyla ilgili bilgi sahibidir.

### **6) Öğrenme Ortaklığı :**

Öğrenme ortaklığı boyutu ise bir okulda öğretmen, öğrenci ve ailelerin, öğrencini başarısı için ne derece işbirliği içerisinde olduklarını gösterir. Bu konuda yeterli olan okullarda öğretmen ve velilerin öğrenciden ortak beklentileri vardır ve öğrenci performansı hakkında sürekli iletişim içerisinde. Aileler öğretmenlere güvenir. Öğrenciler kendi öğrenimleriyle ilgili sorumluluk üstlenirler.<sup>148</sup>

---

<sup>148</sup> Gruenert, S., 2000, s.16.

Bu altı boyutun var olduğu ve sağlıklı işlediği ortamlarda, օđretmenlerin iş motivasyonlarının փst dփzeyde olacağı ve dolayısıyla işlerinde verimli çalışacakları sփylenabilir.

Bir sonraki bփlümde, bu tezi desteklemek amacıyla eğitim sektöründe uygulanan bu araştırmanın detaylarını ve sonuçlarını bulabilirsiniz.

## BÖLÜM 3

### 3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ, BULGULAR VE YORUMLAR

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

##### 3.1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada; TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları ve İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin okul kültürünün gerçekleştirme derecelerinin ve iş motivasyon düzeylerinin belirlenmesinde genel tarama modellerinden tekil (anlı) tarama modeli; okul kültürünü oluşturan boyutlar ile iş motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise yine genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

##### 3.1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2006-2007 eğitim-öğretim yılında TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları ve İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan yabancı dil öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini bu okullar içerisinde katılmayı gönüllü olarak kabul eden 80 kişilik bir grup oluşturmaktadır.

##### 3.1.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri literatür taraması ve örnekleme giren yabancı dil öğretmenlerine ölçek uygulama yoluyla elde edilmiştir. Verilerin toplanmasında üç bölümden oluşan ölçek formundan yararlanılmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde öğretmenlerin var olan durumlarıyla ilgili kişisel bilgileri içeren 6 adet çoktan seçmeli soru kullanılmıştır. İkinci bölümde Missouri Üniversitesi Orta Kademe Liderlik Merkezi'nde Steve Gruenert ve Jerry Valentine tarafından geliştirilen "School Culture Survey" adlı ölçeğin, Abacıoğlu<sup>149</sup>

---

<sup>149</sup> Abacıoğlu, Mürüvvet. **Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Yıldız Teknik Ün. Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2005.



tarafından Türkçe'ye uyarlanmış biçimi kullanılmıştır. Bu bölüm 35 sorudan oluşmuştur. Üçüncü bölüm ise daha önce Gürbüz ve Güzel<sup>150</sup> tarafından kullanılan ve Aksoy<sup>151</sup> tarafından geliştirilen 18 soruluk oluşan “İş Motivasyonu” ölçeğidir. Ölçekler ve kullanımı ile ilgili izin belgeleri Ek 3 ve Ek 4’te verilmiştir. Bu ölçekler, araştırmacı tarafından örnekleme alınan okullarla bağlantı kurularak, yöneticilerin onayı ile öğretmenlere elektronik posta yoluyla dağıtılmış ve daha sonra aynı şekilde toplanmıştır. Araştırmada kullanılan “School Culture Survey” ölçeği Abacıoğlu tarafından uygulanmıştır. Test-tekrar-test yöntemi ile yapılan uygulamadan sonra elde edilen verilerle ölçeğin güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalardan sonra güvenilirlik katsayıları aşağıdaki gibi bulunmuştur.

#### **Okul Kültürü Ölçeği İçin Bulunan Değerler :**

Formlar arası korelasyon= ,8282      Spearman-Brown= ,9061  
Guttman Split-half = ,9060      Alpha= ,9251

#### **Okul Kültürü Alt Boyutlarının Her Biri İçin Hesaplanan Alpha Değerleri :**

Amaç Birliği = ,9202      İşbirlikçi Liderlik = ,9206  
Mesleki Gelişme = ,9200      Mesleki Yardımlaşma = ,9203  
Öğretmen İşbirliği = ,9200      Öğrenme Ortaklığı = ,9205

Yukarıdaki rakamlar ölçeğin güvenilirliği için yeterli bulunup, katılımcılara uygulanmak üzere gönderildi. TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları’nda görev yapan 46 kişilik ve İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde görev yapan 34 kişilik yabancı dil öğretmenlerine uygulanan “Okul Kültürü” ölçeği için hesaplanan güvenilirlik katsayıları aşağıdaki gibidir.

---

<sup>150</sup> Gürbüz, F.G. ve Güzel, S., Ocak 2003, “A Correlational Study on the Effectiveness of Training Programs for Increasing the Motivational Level of Employees”, Marmara Ün., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hakemli Dergisi “Öneri”, Cilt: 5, Sayı:19. İstanbul.

<sup>151</sup> Aksoy, Hande. **Örgüt İkliminin Motivasyon Üzerindeki Etkileri Üzerine Bir Araştırma**, Marmara Ün. Yönetim ve Çalışma Psikolojisi Bölümü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2006.

### **Okul Kültürü Ölçeği İçin Bulunan Değerler :**

Formlar arası korelasyon= ,852      Spearman-Brown= ,869  
Guttman Split-half = ,867      Alpha= ,848

### **Okul Kültürü Alt Boyutlarının Her Biri İçin Hesaplanan Alpha Değerleri :**

Amaç Birliği = ,707      İşbirlikçi Liderlik = ,861  
Mesleki Gelişme = ,848      Mesleki Yardımlaşma = ,867  
Öğretmen İşbirliği = ,848      Öğrenme Ortaklığı = ,908

Araştırmada kullanılan “İş Motivasyon” ölçeği Aksoy<sup>152</sup> tarafından uygulanmıştır. Yapılan uygulamadan sonra elde edilen verilerle ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı ile iç tutarlılık açısından incelenmiştir. Bu incelemelerden sonucunda Alpha değeri .794 olarak belirlenmiştir. Bu değer ölçeğin güvenilirliği için yeterli bulunup, katılımcılara uygulanmak üzere çoğaltıldı. TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları’nda görev yapan 46 kişilik ve İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde görev yapan 34 kişilik yabancı dil öğretmenlerine uygulanan “İş Motivasyon” ölçeği için hesaplanan Alpha değeri .903 olarak hesaplandı.

### **3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması**

Toplanan ölçeklerden geçerli kabul edilenler numaralandırılmış ve verilen cevaplar kodlanmıştır. Veriler TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları ve İstanbul Amerikan Robert Lisesi olmak üzere ayrı ayrı SPSS 10.0 paket programı kullanılarak bilgisayara girilmiştir. İstatistiksel çözümlere geçmeden önce, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin bireysel özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

---

<sup>152</sup> Aksoy, H., 2006, **Örgüt İkliminin Motivasyon Üzerindeki Etkileri Üzerine Bir Araştırma**, Marmara Ün. Yönetim ve Organizasyon Bölümü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyon düzeyleri ile, okul kültürünün gerçekleşme derecelerinin belirlenmesi, açıklanması ve yorumlanmasında, ölçekte kullanılan beşli dereceleme ölçeğine uygun olarak 4.20 -5.00 (her zaman), 4.19–3.40 (çoğunlukla), 3.39–2.60 (ara sıra), 2.59–1.80 (az), 1.79. 1.00 (çok az) puan aralıkları kullanılmıştır.

Örneklem grubu hakkında bilgi edinmeye yönelik olarak non-parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda :

1. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Kültürü ve İş Motivasyon Ölçeği'nden aldıkları puanların; cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney-U testi,
2. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Kültürü ve İş Motivasyon Ölçeği'nden aldıkları puanların; yaş, uyruk, eğitim düzeyi, mesleki deneyim ve okuldaki görev süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi,
3. Kruskal Wallis-H testi sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere Mann Whitney-U testi,
4. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul Kültürü ve İş Motivasyon Ölçeği'nden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver:10.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar .05 düzeyinde sınanmış ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak çizelgeler halinde sunulmuştur.

### **3.2. BULGULAR VE YORUMLAR**

Araştırmanın bu bölümünde, TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları ve İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin ölçek ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırma bulgularına geçmeden önce örneklem grubunun bireysel özelliklerini tanıttıcı frekans ve yüzde dağılımlar verilmiştir. Bulguların sunulduğunda, araştırmanın alt amaçları esas alınarak bir sıralama yapılmıştır. Bu sıralama doğrultusunda ilk olarak TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları ve İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin algılarına göre iş motivasyon düzeyleri ile ilgili bulgular, öğretmenlerin bireysel özelliklerine göre iş motivasyon düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular, TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları ve İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin algılarına göre katılımcı okul kültürü boyutlarının gerçekleşme derecesi ile ilgili bulgular, öğretmenlerin bireysel özelliklerine göre katılımcı okul kültürü boyutlarının gerçekleşme derecesi arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular, öğretmenlerin algılarına göre okul kültürünü oluşturan boyutlardan her birinin gerçekleşme derecesi ile iş motivasyonu arasındaki ilişkilere ilişkin bulgular ve okul kültürünü oluşturan boyutlardan her birinin gerçekleşme derecesi ve iş motivasyon düzeyine göre okullar arasındaki ilişkilere ilişkin bulguların sunulduğu izlenmiştir.

#### **3.2.1. Araştırma Kapsamının Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler**

Araştırma sürecinde elde edilen bireysel özelliklere göre örneklem grubunu oluşturan yabancı dil öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, uyruk, eğitim düzeyi, mesleki deneyim ve okuldaki görev süresi değişkenlerine ait dağılımlar çizelgeler halinde verilmiştir.

**Çizelge 3.16. Cinsiyet Değişkeni için  $f$ , %, % *gec* ve % *yig* Değerleri**

Cinsiyet	$f$	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Kadın	59	73,8	73,8	73,8
Erkek	21	26,3	26,3	100
Toplam	80	100	100	

Çizelge 3.16.'da göre, örneklem grubu 59'u (% 73,8) kadın; 21'i (%26,3) erkek olmak üzere toplam 80 yabancı dil öğretmeninden oluşmaktadır.

**Çizelge 3.17. Yaş Değişkeni için  $f$ , %, % *gec* ve % *yig* Değerleri**

Yaş	$F$	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
21-25	12	15	15	15
26-30	11	13,8	13,8	28,8
31-35	20	25	25	53,8
36-40	24	30	30	83,8
41 ve üzeri	13	16,3	16,3	100
Toplam	80	100	100	

Çizelge 3.17.'ye göre, örneklem grubunu oluşturan yabancı dil öğretmenlerinin 12'si (%15) 21-25 yaş grubunda; 11'i (%13,8) 26-30 yaş grubunda; 20'si (%25) 31-35 yaş grubunda; 24'ü (%30) 36-40 yaş grubunda; 13'ü de (%16,3) 41 ve üzeri yaş grubunda bulunmaktadır.

**Çizelge 3.18. Uyruk Değişkeni için  $f$ , %, % *gec* ve % *yig* Değerleri**

Uyruk	$f$	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Türk	44	55	55	55
Yabancı	36	45	45	100
Toplam	80	100	100	

Çizelge 3.18.'e göre, örneklem grubunu oluşturan yabancı dil öğretmenlerinin 44'ü (%55) Türk; 36'sı (% 45) Yabancı uyrukludur.

**Çizelge 3.19. Eğitim Düzeyi Değişkeni için  $f$ , %, % *gec* ve % *yig* Değerleri**

Eğitim Düzeyi	$f$	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Lisans	44	55	55	55
Yüksek Lisans	34	42,5	42,5	97,5
Doktora ve Üzeri	1	1,3	1,3	98,8
Diğer	1	1,3	1,3	100
Toplam	80	100	100	

Çizelge 3.19.'a göre, örneklemini oluşturan yabancı dil öğretmenlerin 44'ü (%55) lisans; 34'ü (%42,5) yüksek lisans; 1'i (%1,3) doktora ve üzeri; 1'i de (%1,3) diğer düzeylerde eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

**Çizelge 3.20. Mesleki Deneyim Değişkeni için  $f$ , %, % *gec* ve % *yig* Değerleri**

Mesleki Deneyim	$f$	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
1-5 yıl	11	13,8	13,8	13,8
6-10 yıl	20	25	25	38,8
11-15 yıl	14	17,5	17,5	56,3
16-20 yıl	19	23,8	23,8	80
21 yıl ve üzeri	16	20	20	100
Toplam	80	100	100	

Çizelge 3.20.'ye göre, örneklemini oluşturan yabancı dil öğretmenlerinin 11'i (%13,8) 1-5 yıl; 20'si (%25) 6-10 yıl; 14'ü (%17,5) 11-15 yıl; 19'u (%23,8) 16-20 yıl ve 16'sı (%20) 21 yıl ve üstü süredir mesleklerini icra etmekte olduklarını ifade etmişlerdir.

**Çizelge 3.21. Okuldaki Görev Süresi Değişkeni için  $f$ , %, % *gec* ve % *yig* Değerleri**

Okuldaki Görev Süresi	$f$	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
1-2 yıl	27	33,8	33,8	33,8
3-4 yıl	16	20	20	53,8
5-6 yıl	21	26,3	26,3	80
7-8 yıl	7	8,8	8,8	88,8
9 yıl ve üzeri	9	11,3	11,3	100
Toplam	80	100	100	

Çizelge 3.21.'e göre, örnekleme oluşturan yabancı dil öğretmenlerinin 27'si (%33,8) 1-2 yıl; 16'sı (%20) 3-4 yıl; 21'i (%26,3) 5-6 yıl; 7'si (%8,8) 7-8 yıl ve 9'u(%11,3) 9 yıl ve üstü süredir okulda görev yaptıklarını belirtmişlerdir.

### **3.2.2. İstanbul Amerikan Robert Lisesi Yabancı Dil Öğretmenlerinin Bireysel Özelliklere Göre Dağılımları**

Araştırma sürecinde elde edilen bireysel özelliklere göre İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, uyruk, eğitim düzeyi, mesleki deneyim ve okuldaki görev süresi değişkenlerine ait dağılımları çizelgeler halinde verilmiştir.

**Çizelge 3.22. Cinsiyet Değişkeni için  $f$ , %, % *gec* ve % *yig* Değerleri**

Cinsiyet	$f$	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Kadın	23	67,6	67,6	67,6
Erkek	11	32,4	32,4	100
Toplam	34	100	100	

Çizelge 3.22.'ye göre, örneklem grubu 23'ü (% 67,6) kadın; 11'i (%32,4) erkek olmak üzere toplam 34 yabancı dil öğretmeninden oluşmaktadır.

**Çizelge 3.23. Yaş Değişkeni için  $f$ ,  $\%$ ,  $\% gec$  ve  $\% yig$  Değerleri**

Yaş	$f$	$\%$	$\% gec$	$\% yig$
21-25	2	5,9	5,9	5,9
31-35	9	26,5	26,5	32,4
36-40	17	50	50	82,4
41 ve üzeri	6	17,6	17,6	100
Toplam	34	100	100	

Çizelge 3.23.'e göre, örneklem grubunu oluşturan yabancı dil öğretmenlerinin 2'si (%5,9) 21-25 yaş grubunda; 9'u (%26,5) 31-35 yaş aralığında; 17'si de (% 50) 36-40 yaş grubunda ve 6'sı (%17,6) 41 ve üzeri yaş grubunda bulunmaktadır.

**Çizelge 3.24. Uyruk Değişkeni için  $f$ ,  $\%$ ,  $\% gec$  ve  $\% yig$  Değerleri**

Uyruk	$f$	$\%$	$\% gec$	$\% yig$
Türk	11	32,4	32,4	32,4
Yabancı	23	67,6	67,6	100
Toplam	34	100	100	

Çizelge 3.24.'a göre, örneklem grubunu oluşturan yabancı dil öğretmenlerinin 11'i (%32,4) Türk; 23'ü (% 67,6) Yabancı uyrukludur.

**Çizelge 3.25. Eğitim Düzeyi Değişkeni için  $f$ ,  $\%$ ,  $\% gec$  ve  $\% yig$  Değerleri**

Eğitim Düzeyi	$f$	$\%$	$\% gec$	$\% yig$
Lisans	12	35,3	35,3	35,3
Yüksek Lisans	22	64,7	64,7	100
Toplam	34	100	100	

Çizelge 3.25.'a göre, örneklemini oluşturan yabancı dil öğretmenlerin 12'si (% 35,3) lisans ve 22'si (% 64,7) yüksek lisans düzeyinde eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.



**Çizelge 3.26. Mesleki Deneyim Değişkeni için  $f$ , %, % *gec* ve % *yig* Değerleri**

Mesleki Deneyim	$f$	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
1-5 yıl	2	5,9	5,9	5,9
6-10 yıl	3	8,8	8,8	14,7
11-15 yıl	6	17,6	17,6	32,4
16-20 yıl	12	35,3	35,3	67,6
21 yıl ve üzeri	11	32,4	32,4	100
Toplam	34	100	100	

Çizelge 3.26.'ya göre, örnekleme oluşturan yabancı dil öğretmenlerinin 2'si (%5,9) 1-5 yıl; 3'ü (%8,8) 6-10 yıl; 6'sı (%17,6) 11-15 yıl; 12'si (%35,3) 16-20 yıl ve 11'i (%32,4) 21 yıl ve üstü süredir mesleklerini icra etmekte olduklarını ifade etmişlerdir.

**Çizelge 3.27. Okuldaki Görev Süresi Değişkeni için  $f$ , %, % *gec* ve % *yig* Değerleri**

Okuldaki Görev Süresi	$f$	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
1-2 yıl	7	20,6	20,6	20,6
3-4 yıl	10	29,4	29,4	50
5-6 yıl	9	26,5	26,5	76,5
7-8 yıl	3	8,8	8,8	85,3
9 yıl ve üzeri	5	14,7	14,7	100
Toplam	34	100	100	

Çizelge 3.27.'ye göre, örnekleme oluşturan yabancı dil öğretmenlerinin 7'si (%20,6) 1-2 yıl; 10'u (%29,4) 3-4 yıl; 9'u (%26,5) 5-6 yıl; 3'ü (%8,8) 7-8 yıl ve 5'i (%14,7) 9 yıl ve üstü süredir okulda görev yaptıklarını belirtmişlerdir.

### 3.2.3. TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları Yabancı Dil Öğretmenlerinin Bireysel Özelliklere Göre Dağılımları

Araştırma sürecinde elde edilen bireysel özelliklere göre TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, uyruk, eğitim düzeyi, mesleki deneyim ve okuldaki görev süresi değişkenlerine ait dağılımları çizelgeler halinde verildi.

**Çizelge 3.28. Cinsiyet Değişkeni için  $f$ , %, % *gec* ve % *yig* Değerleri**

Cinsiyet	$f$	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Kadın	36	78,3	78,3	78,3
Erkek	10	21,7	21,7	100
Toplam	46	100	100	

Çizelge 3.28.'e göre, örneklem grubu 36'sı (%78,3) kadın; 10'u (%21,7) erkek olmak üzere toplam 46 yabancı dil öğretmeninden oluşmaktadır.

**Çizelge 3.29. Yaş Değişkeni için  $f$ , %, % *gec* ve % *yig* Değerleri**

Yaş	$f$	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
21-25	10	21,7	21,7	21,7
26-30	11	23,9	23,9	45,7
31-35	11	23,9	23,9	69,6
36-40	7	15,2	15,2	84,8
41 ve üzeri	7	15,2	15,2	100
Toplam	46	100	100	

Çizelge 3.29.'e göre, örneklem grubunu oluşturan yabancı dil öğretmenlerinin 10'u (%21,7) 21-25 yaş grubunda; 11'i (%23,9) 26-30 yaş grubunda; 11'i (%23,9) 31-35 yaş aralığında; 7'si (%15,2) 36-40 yaş grubunda; 7'si de (%15,2) 41 ve üzeri yaş grubunda bulunmaktadır.

**Çizelge 3.30. Uyruk Değişkeni için  $f$ , %, % *gec* ve % *yig* Değerleri**

Uyruk	$F$	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Yerli	33	71,7	71,7	71,7
Yabancı	13	28,3	28,3	100
Toplam	46	100	100	

Çizelge 3.30.'a göre, örneklem grubunu oluşturan yabancı dil öğretmenlerinin 33'ü (%71,7) Türk; 13'ü (% 28,3) Yabancı uyrukludur.

**Çizelge 3.31. Eğitim Düzeyi Değişkeni için  $f$ , %, % *gec* ve % *yig* Değerleri**

Eğitim Düzeyi	$f$	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Lisans	32	69,6	69,6	69,6
Yüksek Lisans	12	26,1	26,1	95,7
Doktora ve Üzeri	1	2,2	2,2	97,8
Diğer	1	2,2	2,2	100
Toplam	46	100	100	

Çizelge 3.31.'a göre, örnekleme oluşturan yabancı dil öğretmenlerin 32'si (%69,6) lisans; 12'si (%26,1) yüksek lisans; 1'i (%2,2) doktora ve üzeri; 1'i de (%2,2) diğer düzeylerde eğitim aldıklarını belirtmişlerdir

**Çizelge 3.32. Mesleki Deneyim Değişkeni için  $f$ , %, % *gec* ve % *yig* Değerleri**

Mesleki Deneyim	$f$	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
1-5 yıl	9	19,6	19,6	19,6
6-10 yıl	17	37	37	56,5
11-15 yıl	8	17,4	17,4	73,9
16-20 yıl	7	15,2	15,2	89,1
21 yıl ve üzeri	5	10,9	10,9	100
Toplam	46	100	100	

Çizelge 3.32.'ye göre, örnekleme oluşturan yabancı dil öğretmenlerinin 9'u (%19,6) 1-5 yıl; 17'si (%37) 6-10 yıl; 8'i (%17,4) 11-15 yıl; 7'si (%15,2) 16-20 yıl ve 5'i (%10,9) 21 yıl ve üstü süredir mesleklerini icra etmekte olduklarını ifade etmişlerdir.

**Çizelge 3.33. Okuldaki Görev Süresi Değişkeni için  $f$ ,  $\%$ ,  $\%$  gec ve  $\%$  yig Değerleri**

Okuldaki Görev Süresi	$f$	$\%$	$\%$ gec	$\%$ yig
1-2 yıl	20	43,5	43,5	43,5
3-4 yıl	6	13	13	56,5
5-6 yıl	12	26,1	26,1	82,6
7-8 yıl	4	8,7	8,7	91,3
9 yıl ve üzeri	4	8,7	8,7	100
Toplam	46	100	100	

Çizelge 3.33.'e göre, örnekleme oluşturan yabancı dil öğretmenlerinin 20'si (%43,5) 1-2 yıl; 6'sı (%13) 3-4 yıl; 12'si (%26,1) 5-6 yıl; 4'ü (%8,7) 7-8 yıl ve 4'u (%8,7) 9 yıl ve üstü süredir okulda görev yaptıklarını belirtmişlerdir.

#### **3.2.4. TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın birinci alt amacı; TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda görev yapan yabancı dil öğretmenlerinden toplanan verilere dayalı olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapmalar çizelge 3.34'te verilmiştir.

**Çizelge 3.34. Özel TED İstanbul Koleji’nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeyleri İle İlgili Her Bir Maddenin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

	N	$\bar{X}$	Ss
S1.Bu kurumda çalışıyor olmaktan	46	3,98	0,680
S2.Tatil ve izin sürelerinden	46	4,09	0,660
S3.Görevim nedeniyle toplumda duyduğum saygılıktan	46	4,48	0,550
S4.Okulumdaki fiziksel çalışma ortamından	46	3,43	0,860
S5.İş arkadaşlarımla olan uyumumdan	46	4,30	0,660
S6.Ek ücret sisteminden	46	2,76	1,080
S7.Takdir edilmem ve duyduğum başarı hissinden	46	2,96	1,050
S8.Kurumdaki performans değerlendirme sisteminden	46	2,65	0,820
S9.Denetim altında tutulma derecemden	46	3,26	0,880
S10.Kendi yöntemlerimi kullanma ve karar alma derecemden	46	3,83	0,800
S11.Kurumumun bana sağladığı kazançtan	46	3,02	0,800
S12.Yöneticiler arasındaki uyum	46	2,74	1,020
S13.Mesleki eğitim ve gelişme imkanlarından	46	3,80	0,780
S14.Çalışma saatlerinden	46	3,65	0,870
S15.Yaratıcılığımı kullanabilme derecemden	46	4,00	0,730
S16.Ekip çalışmasına verilen önemden	46	4,09	0,690
S17.Verilen sorumluluk miktarından	46	3,43	0,780
S18.Yapılan sosyal aktivitelerden	46	3,37	0,850
<b>Genel Ortalama</b>	<b>46</b>	<b>3,55</b>	<b>0,469</b>

Çizelge 3.34’a göre, TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları’nda görev yapan 46 yabancı dil öğretmenin iş motivasyon düzeyleri için hesaplanan aritmetik ortalama  $\bar{X}= 3,55$  olarak bulundu. Gerek bu aritmetik ortalama ve gerekse her bir faktöre ilişkin iş motivasyon düzeylerini beşli dereceleme ölçeğine göre değerlendirdiğinde, TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları’ndaki yabancı dil öğretmenlerinin genel olarak yaptıkları işten “memnun” olduklarını yani iş motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu söyleyebilir.

Yine çizelge 3.34'te elde edilen bulgulardan TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin en yüksek motivasyona sahip oldukları konu, görevleri nedeniyle toplumda duydukları saygınlıktır ( $\bar{X}= 4,48$ ). İş arkadaşlarıyla olan uyum ( $\bar{X}= 4,30$ ) düşüncesi de iş motivasyon düzeylerinin yükselmesini sağlayan diğer bir faktör olarak görülmektedir. İş motivasyon düzeylerinin en düşük çıktığı konu ise, kurumdaki performans değerlendirme sistemidir ( $\bar{X}= 2,65$ ). Yöneticiler arasındaki uyum ( $\bar{X}= 2,74$ ) yine öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerinin düşmesine neden olan ikinci önemli faktör olarak bulunmuştur.

Çizelge 3.35'e göre, TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda görev yapan 33'ü Türk uyruklu ve 13'ü yabancı uyruklu olan yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyon düzeyleri için hesaplanan aritmetik ortalamalar sırasıyla  $\bar{X}= 3,63$  ve  $\bar{X}= 3,32$  olarak belirlendi. Gerek bu aritmetik ortalama ve gerekse her bir faktöre ilişkin iş motivasyon düzeylerini beşli dereceleme ölçeğine göre değerlendirdiğinde, TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'ndaki Türk uyruklu yabancı dil öğretmenlerinin genel olarak yaptıkları işten “memnun” olduklarını yani iş motivasyon düzeylerinin yüksek; yabancı uyruklu yabancı dil öğretmenlerinin ise genel olarak yaptıkları işte “kararsız” olduklarını yani iş motivasyon düzeylerinin orta derecede olduğunu söyleyebiliriz.

Çizelge 3.35'e göre, TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda görev yapan Türk ve yabancı uyruklu, yabancı dil öğretmenlerinin işlerinde en yüksek motivasyona sahip oldukları konu, görevleri nedeniyle toplumda duydukları saygınlıktır ( $\bar{X}= 4,58$ ;  $\bar{X}= 4,23$ ). İş arkadaşlarıyla olan uyum ( $\bar{X}=4,42$ ;  $\bar{X}= 4,00$ ) düşüncesi de iş motivasyon düzeylerinin yükselmesini sağlayan diğer bir faktör olarak görülmektedir. Türk uyruklu yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin en düşük çıktığı konu, kurumdaki performans değerlendirme sistemidir ( $\bar{X}= 2,82$ ). Yöneticiler arasındaki uyum ( $\bar{X}= 2,73$ ) yine Türk uyruklu öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerinin düşmesine neden olan ikinci önemli faktör olarak bulundu. Yabancı uyruklu yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin en düşük çıktığı konu ise, ek ücret sistemidir ( $\bar{X}= 2,23$ ). Kurumdaki performans değerlendirme sistemi ( $\bar{X}= 2,23$ ) yine yabancı uyruklu öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerinin düşmesine neden olan ikinci önemli faktör olarak bulundu.

**Çizelge 3.35. TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda Görev Yapan Türk ve Yabancı Uyruklu Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeyleri İle İlgili Her Bir Maddenin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

	TÜRK			YABANCI		
	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	Ss
S1.Bu kurumda çalışıyor olmaktan	33	4,12	0,600	13	3,62	0,770
S2.Tatil ve izin sürelerinden	33	4,21	0,650	13	3,77	0,600
S3.Görevim nedeniyle toplumda duyduğum saygınlıktan	33	4,58	0,560	13	4,23	0,440
S4.Okulumdaki fiziksel çalışma ortamından	33	3,42	0,870	13	3,46	0,880
S5.İş arkadaşlarımla olan uyumumdan	33	4,42	0,660	13	4,00	0,580
S6.Ek ücret sisteminden	33	2,97	1,130	13	2,23	0,730
S7.Takdir edilmem ve duyduğum başarı hissinden	33	2,94	1,140	13	3,00	0,820
S8.Kurumdaki performans değerlendirme sisteminden	33	2,82	0,770	13	2,23	0,830
S9.Denetim altında tutulma derecemden	33	3,21	0,890	13	3,38	0,870
S10.Kendi yöntemlerimi kullanma ve karar alma derecemden	33	3,97	0,680	13	3,46	0,970
S11.Kurumumun bana sağladığı kazançtan	33	3,09	0,770	13	2,85	0,900
S12.Yöneticiler arasındaki uyum	33	2,73	1,110	13	2,77	0,830
S13.Mesleki eğitim ve gelişme imkanlarından	33	4,03	0,640	13	3,23	0,830
S14.Çalışma saatlerinden	33	3,76	0,870	13	3,38	0,870
S15.Yaratıcılığımı kullanabilme derecemden	33	4,03	0,640	13	3,92	0,950
S16.Ekip çalışmasına verilen önemden	33	4,21	0,550	13	3,77	0,930
S17.Verilen sorumluluk miktarından	33	3,45	0,790	13	3,38	0,770
S18.Yapılan sosyal aktivitelerden	33	3,45	0,750	13	3,15	1,070
<b>Genel Ortalama</b>	<b>33</b>	<b>3,63</b>	<b>0,458</b>	<b>13</b>	<b>3,32</b>	<b>0,435</b>

### 3.2.5. İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı; İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerini belirlemeye yönelik olarak geliştirildi. Bu amacı gerçekleştirmek üzere Özel Robert Koleji'nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinden toplanan verilere dayalı olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapmalar çizelge 4.36'da verildi.

**Çizelge 3.36. İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeyleri İle İlgili Her Bir Maddenin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

	N	$\bar{X}$	Ss
S1.Bu kurumda çalışıyor olmaktan	34	4,38	0,550
S2.Tatil ve izin sürelerinden	34	4,62	0,490
S3.Görevim nedeniyle toplumda duyduğum saygılıktan	34	4,44	0,660
S4.Okulumdaki fiziksel çalışma ortamından	34	4,56	0,890
S5.İş arkadaşlarımla olan uyumundan	34	4,26	0,620
S6.Ek ücret sisteminden	34	4,24	1,050
S7.Takdir edilmem ve duyduğum başarı hissinden	34	4,03	1,030
S8.Kurumdaki performans değerlendirme sisteminden	34	3,91	1,240
S9.Denetim altında tutulma derecemden	34	4,06	1,300
S10.Kendi yöntemlerimi kullanma ve karar alma derecemden	34	4,44	0,960
S11.Kurumumun bana sağladığı kazançtan	34	4,56	0,890
S12.Yöneticiler arasındaki uyum	34	3,24	0,650
S13.Mesleki eğitim ve gelişme imkanlarından	34	3,44	0,960
S14.Çalışma saatlerinden	34	4,65	0,770
S15.Yaratıcılığımı kullanabilme derecemden	34	4,35	1,100
S16.Ekip çalışmasına verilen önemden	34	3,18	0,760
S17.Verilen sorumluluk miktarından	34	4,50	0,930
S18.Yapılan sosyal aktivitelerden	34	3,32	0,640
<b>Genel Ortalama</b>	<b>34</b>	<b>4,12</b>	<b>0,563</b>

Çizelge 3.36'ya göre, İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan 34 yabancı dil öğretmenin iş motivasyon düzeylerinin aritmetik ortalaması  $\bar{X}=4,12$  olarak hesaplandı. Gerek bu aritmetik ortalama ve gerekse her bir faktöre ilişkin iş motivasyon düzeylerini



beşli dereceleme ölçeğine göre değerlendirdiğinde, İstanbul Amerikan Robert Lisesi'ndeki yabancı dil öğretmenlerinin genel olarak yaptıkları işten “memnun” olduklarını yani iş motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Yine çizelge 3.36'da elde edilen bulgulardan İstanbul Amerikan Robert Lisesi'ndeki görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin en yüksek motivasyona sahip oldukları konu, çalışma saatleridir ( $\bar{X}= 4,65$ ). Tatil ve izin süreleri ( $\bar{X}= 4,62$ ) ise iş motivasyon düzeylerinin yükselmesini sağlayan diğer bir faktör olarak görülmektedir. İş motivasyon düzeylerinin en düşük çıktığı konu ise, ekip çalışmasına verilen önemdir ( $\bar{X}= 3,18$ ). Yöneticiler arasındaki uyum ( $\bar{X}= 3,24$ ) yine öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerinin düşmesine neden olan ikinci önemli faktör olarak bulunmuştur.

Çizelge 3.37'de İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan 11'i Türk uyruklu ve 23'ü yabancı uyruklu olan yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyon düzeyleri için hesaplanan aritmetik ortalamalar sırasıyla  $\bar{X}= 4,40$  ve  $\bar{X}= 3,99$  olarak belirlenmiştir. Gerek bu aritmetik ortalama ve gerekse her bir faktöre ilişkin iş motivasyon düzeylerini beşli dereceleme ölçeğine göre değerlendirdiğinde, İstanbul Amerikan Robert Lisesi'ndeki Türk uyruklu yabancı dil öğretmenlerinin genel olarak yaptıkları işten “ çok memnun” olduklarını yani iş motivasyon düzeylerinin çok yüksek; yabancı uyruklu yabancı dil öğretmenlerinin ise genel olarak yaptıkları işten “memnun” olduklarını yani iş motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu söylenebilir.

**Çizelge 3.37. İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Türk ve Yabancı Uyruklu Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeyleri İle İlgili Her Bir Maddenin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

	TÜRK			YABANCI		
	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	Ss
S1.Bu kurumda çalışıyor olmaktan	11	4,36	0,500	23	4,39	0,580
S2.Tatil ve izin sürelerinden	11	4,91	0,300	23	4,48	0,510
S3.Görevim nedeniyle toplumda duyduğum saygılıktan	11	4,82	0,400	23	4,26	0,690
S4.Okulumdaki fiziksel çalışma ortamından	11	4,91	0,300	23	4,39	1,030
S5.İş arkadaşlarımla olan uyumundan	11	4,36	0,500	23	4,22	0,670
S6.Ek ücret sisteminden	11	4,73	0,650	23	4,00	1,130
S7.Takdir edilmem ve duyduğum başarı hissinden	11	4,36	0,500	23	3,87	1,180
S8.Kurumdaki performans değerlendirme sisteminden	11	4,00	1,000	23	3,87	1,360
S9.Denetim altında tutulma derecemden	11	4,18	0,980	23	4,00	1,450
S10.Kendi yöntemlerimi kullanma ve karar alma derecemden	11	4,82	0,400	23	4,26	1,100
S11.Kurumumun bana sağladığı kazançtan	11	4,91	0,300	23	4,39	1,030
S12.Yöneticiler arasındaki uyum	11	3,55	0,820	23	3,09	0,510
S13.Mesleki eğitim ve gelişme imkanlarından	11	3,73	1,100	23	3,30	0,880
S14.Çalışma saatlerinden	11	4,91	0,300	23	4,52	0,900
S15.Yaratıcılığımı kullanabilme derecemden	11	4,73	0,900	23	4,17	1,150
S16.Ekip çalışmasına verilen önemden	11	3,45	1,040	23	3,04	0,560
S17.Verilen sorumluluk miktarından	11	4,91	0,300	23	4,30	1,060
S18.Yapılan sosyal aktivitelerden	11	3,55	0,930	23	3,22	0,420
<b>Genel Ortalama</b>	<b>11</b>	<b>4,40</b>	<b>0,359</b>	<b>23</b>	<b>3,99</b>	<b>0,602</b>

Yine çizelge 3.37' de elde edilen bulgulardan İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan Türk uyruklu yabancı dil öğretmenlerinin işlerinde en yüksek motivasyona sahip oldukları konular, tatil ve izin süresi ( $\bar{X}= 4,91$ ), okuldaki fiziksel çalışma ortamı ( $\bar{X}= 4,91$ ), kurumun sağladığı kazanç ( $\bar{X}= 4,91$ ), verilen sorumluluk miktarı ( $\bar{X}= 4,91$ ) ve çalışma saatleridir ( $\bar{X}= 4,91$ ). Görevleri nedeniyle toplumda duydukları saygınlık ( $\bar{X}= 4,82$ ) ile kendi yöntemlerini kullanma ve karar derecesi ( $\bar{X}= 4,82$ ) ise iş motivasyon düzeylerinin yükselmesini sağlayan diğer bir faktörler olarak görülmektedir. Yabancı uyruklu yabancı dil öğretmenlerinin işlerinde en yüksek motivasyona sahip oldukları konu ise, çalışma

saatleridir ( $\bar{X}= 4,52$ ). Tatil ve izin süreleri ( $\bar{X}=4,48$ ) ise iş motivasyon düzeylerinin yükselmesini sağlayan diğer bir faktörler olarak görüldü.

İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde çalışan Türk ve yabancı uyruklu, yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin en düşük çıktığı konu, ekip çalışmasına verilen önemdir ( $\bar{X}= 3,45$ ;  $\bar{X}= 3,04$  ). Yöneticiler arasındaki uyum ( $\bar{X}= 3,55$ ;  $\bar{X}= 3,09$ ) yine Türk ve yabancı uyruklu, yapılan sosyal aktivite ( $\bar{X}= 3,55$ ) ise Türk uyruklu yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin düşmesine neden olan ikinci önemli faktörler olarak bulundu.

### **3.2.6. Bireysel Özelliklere Göre İş Motivasyon Düzeyine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın üçüncü alt amacı; öğretmenler cinsiyet, yaş, uyruk, eğitim düzeyi, mesleki deneyim ve okuldaki görev süresine göre gruplandırıldığında, iş motivasyonu bakımından aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymaya yönelik geliştirildi.

#### **3.2.6.1. Cinsiyet Değişkenine Göre İş Motivasyon Düzeyleri**

Özel TED İstanbul Koleji ve İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular çizelge 3.38 ve çizelge 3.39'da verildi.

Çizelge 3.38'e göre, TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ölçeğinden aldıkları puanların, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, erkek ve kadın öğretmenlerin algıları arasında istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıktı. Bu sonuca göre kadın ve erkek öğretmenlerin benzer motivasyon düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

**Çizelge 3.38. TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\Sigma_{\text{sıra}}$	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Kadın	36	23,94	862,00			
Erkek	10	21,90	219,00	164,000	-0,429	0,668
Toplam	46					

\* $p < .05$

**Çizelge 3.39. İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\Sigma_{\text{sıra}}$	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Kadın	23	21,37	491,50			
Erkek	11	9,41	103,50	37,500	-3,305	0,001*
Toplam	34					

\* $p < .05$

Çizelge 3.39'a göre, İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ölçeğinden aldıkları puanların, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, erkek ve kadın öğretmenlerin algıları arasında istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıktı. Söz konusu farklılık kadın öğretmenlerin lehinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu kadın öğretmenlerin, istatistiksel bakımdan anlamlı olarak erkek meslektaşlarından daha yüksek iş motivasyonuna sahip olduklarını gösterdi.

### 3.2.6.2. Yaş Değişkenine Göre İş Motivasyon Düzeyleri

TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda ve İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerine ilişkin algılarının yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular çizelge 3.40. ve çizelge 3.41.'de verildi.

**Çizelge 3.40. Özel TED İstanbul Koleji'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Yaş	N	$\bar{X}$ sıra	$\chi^2$	S <sub>d</sub>	p
İş Motivasyonu	21-25	10	20,90	7,028	4	0,134
	26-30	11	29,73			
	31-35	11	16,00			
	36-40	7	27,64			
	41 ve üzeri	7	25,07			
	Toplam	46				

\*p<.05

Çizelge 3.40'a göre, TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyon puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, yaş gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmadı (p> .05). Buna göre iş motivasyon düzeyinin yaşa göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

**Çizelge 3.41. İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Yaş	N	$\bar{X}$ sıra	$\chi^2$	S <sub>d</sub>	p
İş Motivasyonu	21-25	2	8,50	14,854	3	0,002*
	31-35	9	17,72			
	36-40	17	22,62			
	41 ve üzeri	6	5,67			
	Toplam	34				

\*p<.05

Çizelge 3.41'e göre, İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyon puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, yaş gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bulundu. Bu bulgu öğretmenlerin yaşlarının, iş motivasyon algılarını farklı şekilde etkilediğini göstermektedir. Yaşların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek ortalamaya "36-40 yaş" grubunun, en düşük ortalamaya ise "41 ve üzeri yaş" grubunun sahip oldukları görülmektedir. Burada yapılan analizler sonucunda yaşlar arasındaki fark anlamlı olduğu için, hangi gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Bunun için bütün yaşlar kendi aralarında karşılaştırılmıştır. Bu amaçla Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Bununla ilgili analiz sonuçları çizelge 3.42'de verilmiştir.

**Çizelge 3.42. İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerin İş Motivasyon Algılarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann U-Testi Sonuçları**

Yaş	N	$\Sigma_{\text{sıra}}$	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	U	p
31-35 yaş	9	10,50	94,50	4,500	.006
41 ve üzeri	6	4,25	25,50		
36-40 yaş	17	14,68	249,50	5,500	.001
41 ve üzeri	6	4,42	26,50		

\* $p < .05$

Çizelge 3.42'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerden "31-35 yaş" grubundaki öğretmenlerle "41 ve üzeri yaş" grubundaki öğretmenlerin; "36-40 yaş" grubundaki öğretmenlerle "41 ve üzeri yaş" grubundaki öğretmenlerin iş motivasyon algıları arasında da anlamlı bir fark olduğu bulundu ( $p < .05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, "31-35 yaş" grubundaki öğretmenlerin iş motivasyonuna ilişkin algılarının "41 ve üzeri yaş" grubunda olan öğretmenlere göre daha olumlu; "36-40 yaş" grubundaki öğretmenlerin iş motivasyonuna ilişkin algılarının "41 ve üzeri yaş" grubunda olan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görüldü.

### 3.2.6.3. Uyruk Değişkenine Göre İş Motivasyon Düzeyleri

TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda ve İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin uyruklarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular çizelge 3.43 ve çizelge 3.44'te verildi.

**Çizelge 3.43. TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Uyruk	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\chi^2$	Sd	P
İş Motivasyonu	Türk	33	25,56	2,787	1	0,095
	Yabancı	13	18,27			
	Toplam	46				

\*p<.05

Çizelge 3.43'e göre, TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyon puanlarının uyruk değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, uyruk gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmadı (p> .05). Buna göre iş motivasyon düzeyinin uyruk değişkenine göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

**Çizelge 3.44. İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Uyruk	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\chi^2$	Sd	P
İş Motivasyonu	Türk	11	20,86	1,888	1	0,169
	Yabancı	23	15,89			
	Toplam	34				

\*p<.05

Çizelge 3.44'e göre, İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyon puanlarının uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, uyruk gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmadı (  $p > .05$ ). Buna göre iş motivasyon düzeyinin uyruk değişkenine göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

### 3.2.6.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İş Motivasyon Düzeyleri

TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda ve İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular çizelge 3.45 ve çizelge 3.46'de verildi.

**Çizelge 3.45. TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\chi^2$	Sd	$p$
İş Motivasyonu	Lisans	32	24,59	4,289	3	0,232
	Yüksek Lisans	12	21,29			
	Doktora ve Üzeri	1	37,00			
	Diğer	1	1,50			
	Toplam	46				

\* $p < .05$

Çizelge 3.45'a göre, TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyon puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, eğitim düzeyi gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (  $p > .05$ ). Buna göre iş motivasyon düzeyinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.



**Çizelge 3.46. İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\chi^2$	Sd	<i>p</i>
İş Motivasyonu	Lisans	12	17,67	0,005	1	0,942
	Yüksek Lisans	22	17,41			
	Toplam	34				

\**p*<.05

Çizelge 3.46'ya göre, İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyon puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, eğitim düzeyi gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmadı (*p* > .05). Buna göre iş motivasyon düzeyinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

### 3.2.6.5. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre İş Motivasyon Düzeyleri

TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda ve İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin mesleki deneyimlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular çizelge 3.47 ve çizelge 3.48'de verildi.

**Çizelge 3.47. TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Puanlarının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Mesleki Deneyim	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\chi^2$	Sd	<i>p</i>
İş Motivasyonu	1-5 yıl	9	25,06	3,040	4	0,551
	6-10 yıl	17	23,32			
	11-15 yıl	8	24,94			
	16-20 yıl	7	26,86			
	21 yıl ve üzeri	5	14,30			
	Toplam	46				

\**p*<.05

Çizelge 3.47'ye göre, TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyon puanlarının mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, mesleki deneyim gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmadı (*p*>.05). Buna göre iş motivasyon düzeyinin mesleki deneyim değişkenine göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

**Çizelge 3.48. İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Puanlarının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Mesleki Deneyim	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\chi^2$	Sd	<i>p</i>
İş Motivasyonu	1-5 yıl	2	8,50	7,377	4	0,117
	6-10 yıl	3	25,00			
	11-15 yıl	6	16,75			
	16-20 yıl	12	21,42			
	21 yıl ve üzeri	11	13,23			
	Toplam	34				

\**p*<.05

Çizelge 3.48'e göre, İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyon puanlarının mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, mesleki deneyim gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmadı ( $p > .05$ ). Buna göre iş motivasyon düzeyinin mesleki deneyim değişkenine göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

### 3.2.6.6. Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre İş Motivasyon Düzeyleri

TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda ve İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin okuldaki görev sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular çizelge 3.49, çizelge 3.50 ve çizelge 4.51'da verilmiştir.

**Çizelge 3.49. TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Puanlarının Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Okuldaki Görev Süresi	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\chi^2$	Sd	p
İş Motivasyonu	1-2 yıl	20	24,90	4,571	4	0,334
	3-4 yıl	6	26,75			
	5-6 yıl	12	17,42			
	7-8 yıl	4	21,88			
	9 yıl ve üzeri	4	31,50			
	Toplam	46				

\* $p < .05$

Çizelge 3.49'a göre, TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyon puanlarının okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, görev süresi gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmadı ( $p > .05$ ). Buna göre iş motivasyon düzeyinin okuldaki görev süresi değişkenine göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

**Çizelge 3.50. İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyon Puanlarının Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Okuldaki Görev Süresi	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\chi^2$	Sd	p
İş Motivasyonu	1-2 yıl	7	15,71	11,325	4	0,023*
	3-4 yıl	10	24,10			
	5-6 yıl	9	16,22			
	7-8 yıl	3	3,00			
	9 yıl ve üzeri	5	17,80			
	Toplam	34				

\*p<.05

Çizelge 3.50’ye göre, İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyon puanlarının okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, görev süresi gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak p<.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu öğretmenlerin okuldaki görev sürelerinin, iş motivasyon algılarını farklı şekilde etkilediğini göstermektedir. Okuldaki görev süresi sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek ortalamaya “3-4 yıl” grubunun, en düşük ortalamaya ise “7-8 yıl” grubunun sahip olduğu görüldü. Burada yapılan analizler sonucunda yaşlar arasındaki fark anlamlı olduğu için, hangi gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Bunun için bütün görev süreleri kendi aralarında karşılaştırıldı. Bu amaçla Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Bununla ilgili analiz sonuçları çizelge 4.51’de verildi.

**Çizelge 3.51. İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerin İş Motivasyon Algılarının Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann U-Testi Sonuçları**

Okuldaki Görev Süresi	N	$\Sigma_{\text{sıra}}$	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	U	P
1-2 yıl	7	7,00	49,00	0,000	.015
7-8 yıl	3	2,00	6,00		
3-4 yıl	10	13,20	132,00	13,000	.006
5-6 yıl	9	6,44	58,00		
3-4 yıl	10	8,40	84,00	1,000	.010
7-8 yıl	3	2,33	7,00		
5-6 yıl	9	7,89	71,00	1,000	.017
7-8 yıl	3	2,33	7,00		

\*p<.05

Çizelge 3.51’de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerden okuldaki görev süresi “1-2 yıl” olan öğretmenlerle “7-8 yıl” olan öğretmenlerin iş motivasyon algıları arasında anlamlı bir fark olduğu bulundu (p< .05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, okuldaki görev süresi “1-2 yıl” olan öğretmenlerin iş motivasyonuna ilişkin algılarının “7-8 yıl” olan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görüldü.

Okuldaki görev süresi “3-4 yıl” olan öğretmenlerle “5-6 yıl” olan öğretmenlerin iş motivasyon algıları arasında anlamlı bir fark olduğu bulundu (p< .05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, okuldaki görev süresi “3-4 yıl” olan öğretmenlerin iş motivasyonuna ilişkin algılarının “5-6 yıl” olan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görüldü.

Okuldaki görev süresi “3-4 yıl” olan öğretmenlerle “7-8 yıl” olan öğretmenlerin iş motivasyon algıları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (p< .05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, okuldaki görev süresi “3-4 yıl” olan öğretmenlerin iş motivasyonuna ilişkin algılarının “7-8 yıl” olan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görüldü.

Okuldaki görev süresi “5-6 yıl” olan öğretmenlerle “7-8 yıl” olan öğretmenlerin iş motivasyon algıları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $p<.05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, okuldaki görev süresi “5-6 yıl” olan öğretmenlerin iş motivasyonuna ilişkin algılarının “7-8 yıl” olan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görüldü.

### **3.2.7. TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları’nda Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın dördüncü alt amacı; TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları’nda katılımcı okul kültürü boyutlarından mesleki gelişim, katılımcı liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki yardımlaşma, amaç birliği ve öğrenme ortaklığı boyutlarından her birinin ne derecede gerçekleştiğini belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları’nda görev yapan yabancı dil öğretmenlerinden toplanan verilere dayalı olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapmalar çizelge 3.52 ve 3.53’de verildi.

**Çizelge 3.52. TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları’nda Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Okul Kültürü Boyutları	N	$\bar{X}$	Ss
Katılımcı Liderlik	46	2,58	0,631
Öğretmen İşbirliği	46	3,10	0,448
Mesleki Gelişim	46	4,29	0,415
Amaç Birliği	46	3,12	0,514
Mesleki Yardımlaşma	46	4,25	0,466
Öğrenme Ortaklığı	46	3,19	0,517

Çizelge 3.52’ye göre, TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları’nda görev yapan yabancı dil öğretmenleri katılımcı okul kültürünün alt boyutlarından Mesleki Gelişim ( $\bar{X}= 4,29$ ) ve Mesleki Yardımlaşmanın ( $\bar{X}= 4,25$ ) “her zaman”, Öğretmen İşbirliği ( $\bar{X}= 3,10$ ), Amaç Birliği ( $\bar{X}= 3,12$ ) ve Öğrenme Ortaklığının ( $\bar{X}= 3,19$ ) “ara sıra”, Katılımcı Liderliğin ( $\bar{X}= 2,58$ ) ise “az”, gerçekleştiği algılanmaktadır.

Bu bulgulara göre okul kültürü boyutlarından en fazla gerçekleşen boyutun Mesleki Gelişim olduğu, bunu sırasıyla Mesleki Yardımlaşma, Öğrenme Ortaklığı, Amaç Birliği, Öğretmen İşbirliği ve Katılımcı Liderliğin izlediği görülmüştür.

**Çizelge 3.53. TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda Görev Yapan Türk ve Yabancı Uyruklu Yabancı Dil Öğretmenlerinin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

UYRUK	OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTLARI											
	Katılımcı Liderlik		Öğretmen İşbirliği		Mesleki Gelişim		Amaç Birliği		Mesleki Yardımlaşma		Öğrenme Ortaklığı	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	ss
TÜRK (N=33)	2,66	0,645	3,20	0,422	4,38	0,351	3,25	0,475	4,32	0,448	3,24	0,506
YABANCI (N=13)	2,36	0,560	2,86	0,435	4,06	0,486	2,77	0,454	4,08	0,483	3,06	0,542

Çizelge 3.53'e göre, Özel TED İstanbul Koleji'nde görev yapan Türk ve yabancı uyruklu yabancı dil öğretmenleri okul kültürünün alt boyutlarından Katılımcı Liderlik ( $\bar{X}= 2,66$ ;  $\bar{X}= 2,36$ ); Öğretmen İşbirliği ( $\bar{X}= 3,20$ ;  $\bar{X}= 2,86$ ); Amaç Birliği ( $\bar{X}= 3,25$ ;  $\bar{X}= 2,77$ ) ve Öğrenme Ortaklığının ( $\bar{X}=3,24$ ;  $\bar{X}= 3,06$ ) "ara sıra"; Türk uyruklu yabancı dil öğretmenleri okul kültürünün alt boyutlarından Mesleki Gelişim ( $\bar{X}= 4,38$ ) ve Mesleki Yardımlaşmanın ( $\bar{X}= 4,32$ ) "her zaman", yabancı uyruklu yabancı dil öğretmenleri ise Mesleki Gelişim ( $\bar{X}= 4,06$ ) ve Mesleki Yardımlaşmanın ( $\bar{X}= 4,08$ ) "çoğunlukla" gerçekleştiğini algılamışlardır.

Bu bulgulara göre TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda görev yapan Türk uyruklu yabancı dil öğretmenleri okul kültürü boyutlarından en fazla gerçekleşen boyutun Mesleki Gelişim olduğu, bunu sırasıyla Mesleki Yardımlaşma, Amaç Birliği, Öğrenme Ortaklığı, Öğretmen İşbirliği ve Katılımcı Liderliğin izlediği; yabancı uyruklu yabancı dil öğretmenleri okul kültürü boyutlarından en fazla gerçekleşen boyutun Mesleki Yardımlaşma olduğu, bunu sırasıyla Mesleki Gelişim, Öğrenme Ortaklığı, Öğretmen İşbirliği, Amaç Birliği ve Katılımcı Liderliğin izlediği görüldü.

### 3.2.8. İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı, İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde katılımcı okul kültürü boyutlarından mesleki gelişim, katılımcı liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki yardımlaşma, amaç birliği ve öğrenme ortaklığı boyutlarından her birinin ne derecede gerçekleştiğini belirlemeye yönelik olarak geliştirildi. Bu amacı gerçekleştirmek üzere Özel Robert Koleji'nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinden toplanan verilere dayalı olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapmalar çizelge 3.54. ve 3.55.'da verildi.

**Çizelge 3.54. İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Okul Kültürü Boyutları	N	$\bar{X}$	Ss
Katılımcı Liderlik	34	2,62	0,833
Öğretmen İşbirliği	34	3,10	0,398
Mesleki Gelişim	34	3,98	0,383
Amaç Birliği	34	3,82	0,453
Mesleki Yardımlaşma	34	3,90	0,500
Öğrenme Ortaklığı	34	3,54	0,404

Çizelge 3.54.'e göre, İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan yabancı dil öğretmenleri okul kültürünün alt boyutlarından Mesleki Gelişim ( $\bar{X}=3,98$ ), Mesleki Yardımlaşma ( $\bar{X}=3,90$ ), Amaç Birliği ( $\bar{X}= 3,82$ ) ve Öğrenme Ortaklığının ( $\bar{X}= 3,54$ ) “çoğunlukla”, Öğretmen İşbirliği ( $\bar{X}= 3,10$ ) ve Katılımcı Liderlik' in ( $\bar{X}= 2,62$ ) ise “ara sıra”, gerçekleştiğini algılamışlardır.

Bu bulgulara göre katılımcı okul kültürü boyutlarından en fazla gerçekleşen boyutun Mesleki Gelişim olduğu, bunu sırasıyla Mesleki Yardımlaşma, Amaç Birliği, Öğrenme Ortaklığı, Öğretmen İşbirliği ve Katılımcı Liderliğin izlediği bulundu.



**Çizelge 3.55. İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde Görev Yapan Türk ve Yabancı Uyruklu Yabancı Dil Öğretmenlerinin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

UYRUK	OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTLARI					
	Katılımcı Liderlik	Öğretmen İşbirliği	Mesleki Gelişim	Amaç Birliği	Mesleki Yardımlaşma	Öğrenme Ortaklığı
	$\bar{X}$ ss	$\bar{X}$ ss	$\bar{X}$ Ss	$\bar{X}$ Ss	$\bar{X}$ Ss	$\bar{X}$ ss
TÜRK (N=11)	3,01 0,986	3,37 0,578	4,18 0,433	3,98 0,485	4,15 0,478	3,79 0,568
YABANCI (N=23)	2,43 0,696	2,96 0,166	3,88 0,324	3,74 0,427	3,78 0,473	3,41 0,221

Çizelge 3.55’e göre, İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde görev yapan Türk ve yabancı uyruklu yabancı dil öğretmenleri okul kültürünün alt boyutlarından Mesleki Gelişim ( $\bar{X}=4,18$ ;  $\bar{X}=3,88$ ), Amaç Birliği ( $\bar{X}=3,98$ ;  $\bar{X}=3,74$ ), Mesleki Yardımlaşma ( $\bar{X}=4,15$ ;  $\bar{X}=3,78$ ) ve Öğrenme Ortaklığının ( $\bar{X}=3,79$ ;  $\bar{X}=3,41$ ) “çoğunlukla”, Katılımcı Liderlik ( $\bar{X}=3,01$ ;  $\bar{X}=2,43$ ) ve Öğretmen İşbirliğinin ( $\bar{X}=3,37$ ;  $\bar{X}=2,96$ ) “ara sıra”, gerçekleştiğini algılamışlardır.

Bu bulgulara göre İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde görev yapan Türk ve yabancı uyruklu yabancı dil öğretmenleri okul kültürü boyutlarından en fazla gerçekleşen boyutun Mesleki Gelişim olduğu, bunu sırasıyla Mesleki Yardımlaşma, Amaç Birliği, Öğrenme Ortaklığı, Öğretmen İşbirliği ve Katılımcı Liderliğin izlediği görüldü.

### **3.2.9. Bireysel Özelliklere Göre Katılımcı Okul Kültürünün Gerçekleşme Derecesine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın altıncı alt amacı; öğretmenler cinsiyet, yaş, uyruk, eğitim düzeyi, mesleki deneyim ve okuldaki görev süresine göre gruplandırıldığında, katılımcı okul kültürü boyutlarından her birinin gerçekleşme derecesi bakımından aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymaya yönelik geliştirildi.

### 3.2.9.1. Cinsiyete Değişkenine Göre Katılımcı Okul Kültürü Boyutları

TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda ve İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin katılımcı okul kültürü boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular çizelge 3.56. ve çizelge 3.57.'de verildi.

**Çizelge 3.56. TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Okul Kültürü Boyutları	Cinsiyet	N	$\Sigma_{\text{sıra}}$	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	U	Z	p
KATILIMCI LİDERLİK	Kadın	36	22,51	810,50	144,500	-0,953	0,341
	Erkek	10	27,05	270,50			
ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİ	Kadın	36	25,26	909,50	116,500	-1,723	0,085
	Erkek	10	17,15	171,50			
MESLEKİ GELİŞİM	Kadın	36	24,79	892,50	133,500	-1,277	0,202
	Erkek	10	18,85	188,50			
AMAÇ BİRLİĞİ	Kadın	36	24,85	894,50	131,500	-1,339	0,181
	Erkek	10	18,65	186,50			
MESLEKİ YARDIMLAŞMA	Kadın	36	24,78	892,00	134,000	-1,247	0,213
	Erkek	10	18,90	189,00			
ÖĞRENME ORTAKLIĞI	Kadın	36	22,31	803,00	137,000	-1,171	0,242
	Erkek	10	27,80	278,00			

\*P<.05

Çizelge 3.56'ya göre, TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin okul kültürü alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre farklılık farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, erkek ve kadın öğretmenlerin algıları arasında istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıktı. Bu sonuca göre, TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda okul kültürünü oluşturan boyutlardan kadın ve erkek öğretmenlerin aynı derecede etkilendikleri söylenebilir.

**Çizelge 3.57. İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Okul Kültürü Boyutları	Cinsiyet	N	$\Sigma_{\text{sıra}}$	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$U$	$z$	$P$
KATILIMCI LİDERLİK	Kadın	23	15,22	350,00	74,000	-1,980	0,048*
	Erkek	11	22,27	245,00			
ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİ	Kadın	23	18,50	425,50	103,500	-,921	0,357
	Erkek	11	15,41	169,50			
MESLEKİ GELİŞİM	Kadın	23	18,89	434,50	94,500	-1,247	0,212
	Erkek	11	14,59	160,50			
AMAÇ BİRLİĞİ	Kadın	23	19,57	450,00	79,000	-1,899	0,058
	Erkek	11	13,18	145,00			
MESLEKİ YARDIMLAŞMA	Kadın	23	21,89	503,50	25,500	-3,870	0,000*
	Erkek	11	8,32	91,50			
ÖĞRENME ORTAKLIĞI	Kadın	23	18,70	430,00	99,000	-1,138	0,255
	Erkek	11	15,00	165,00			

\*P<.05

Çizelge 3.57’ye göre, İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin okul kültürü alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre farklılık farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, erkek ve kadın öğretmenlerin okul kültürünün “Katılımcı Liderlik” ve “Mesleki Yardımlaşma” boyutlarına ilişkin algıları arasında istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Söz konusu farklılık “Katılımcı Liderlik” boyutunda erkek öğretmenlerin, “Mesleki Yardımlaşma” boyutunda ise kadın öğretmenlerin lehinde gerçekleşmiştir. Buna göre kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarından farklı olarak “Katılımcı Liderlik”; erkek öğretmenlerin kadın meslektaşlarından farklı olarak “Mesleki Yardımlaşma” boyutunun okullarında daha az gerçekleştiğini algıladıkları belirlendi.

Diğer yandan yine çizelge 3.57’deki sıra ortalamalar, okul kültürü boyutlarından her birinin hangi cinsiyet değişkenine göre ne derecede gerçekleştiği açısından ele alındığında; “Katılımcı Liderlik” hariç, diğer tüm boyutlarda kadın öğretmenlerin sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum kadın öğretmenlerin okullarında “Katılımcı Liderlik” boyutu dışında okul kültürünün az da olsa daha fazla gerçekleştiğini algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

### 3.2.9.2. Yaş Değişkenine Göre Katılımcı Okul Kültür Boyutları

TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda ve İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarına ilişkin algılarının yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular çizelge 3.58., çizelge 3.59. ve çizelge 3.60.'da verildi.

Çizelge 3.58'e göre, TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin okul kültürü alt boyutlarına ilişkin algılarının yaşa göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, "Öğretmen İşbirliği", "Mesleki Gelişim" ve "Mesleki Yardımlaşma" boyutlarında yaş gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark .05 düzeyinde istatistiksel bakımdan anlamlı bulundu. Bu bulgu öğretmenlerin yaşlarının, okul kültürünün "Öğretmen İşbirliği", "Mesleki Gelişim" ve "Mesleki Yardımlaşma" alt boyutlarına ilişkin algılarını farklı şekilde etkilediğini göstermektedir.

Burada yapılan analizler sonucunda yaşlar arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçildi. Bu amaçla Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Bununla ilgili analiz sonuçları çizelge 3.59'da yer almaktadır.

**Çizelge 3.58. TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Okul Kültürü Boyutları	Yaş	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\chi^2$	Sd	P
KATILIMCI LİDERLİK	21-25	10	23,25	3,131	4	0,536
	26-30	11	24,91			
	31-35	11	18,86			
	36-40	7	29,93			
	41 ve üzeri	7	22,50			
ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİ	21-25	10	24,70	11,267	4	0,024*
	26-30	11	28,09			
	31-35	11	13,45			
	36-40	7	32,50			
	41 ve üzeri	7	21,36			

MESLEKİ GELİŞİM	21-25	10	27,10	29,243	4	0,000*
	26-30	11	36,82			
	31-35	11	11,64			
	36-40	7	28,79			
	41 ve üzeri	7	10,79			
AMAÇ BİRLİĞİ	21-25	10	26,45	6,164	4	0,187
	26-30	11	29,14			
	31-35	11	16,68			
	36-40	7	24,50			
	41 ve üzeri	7	20,14			
MESLEKİ YARDIMLAŞMA	21-25	10	25,95	18,528	4	0,001*
	26-30	11	28,41			
	31-35	11	14,41			
	36-40	7	36,86			
	41 ve üzeri	7	13,21			
ÖĞRENME ORTAKLIĞI	21-25	10	22,20	2,917	4	0,572
	26-30	11	25,32			
	31-35	11	20,45			
	36-40	7	30,00			
	41 ve üzeri	7	20,79			

\*P<.05

**Çizelge 3.59. TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarına İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Mann Whitney U-Testi Sonuçları**

Okul Kültürü Boyutları	Yaş	N	$\Sigma_{\text{sıra}}$	$X_{\text{sıra}}$	U	p
ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİ	26-30	11	15,09	166,00	21,000	.008
	31-35	11	7,91	87,00		
	31-35	11	6,73	74,00	15,000	.023
	36-40	7	13,86	97,00		
MESLEKİ GELİŞİM	21-25	10	14,75	147,5	9,000	.008
	31-35	11	7,59	83,50		
	21-25	10	11,60	116,00	14,500	.042
	41 ve üzeri	7	5,29	37,00		
	26-30	11	16,86	185,50	1,500	.000
	31-35	11	6,14	67,50		
	26-30	11	11,59	127,50	15,500	.023
	36-40	7	6,21	43,50		
	26-30	11	13,00	143,00	0,000	.000
	41 ve üzeri	7	4,00	28,00		
	31-35	11	6,41	70,50	4,500	.001
	36-40	7	14,36	100,50		
36-40	7	11,00	77,00	0,000	.001	
41 ve üzeri	7	4,00	28,00			

MESLEKİ YARDIMLAŞMA	21-25	10	11,05	110,50	14,500	.042
	41 ve üzeri	7	6,07	42,5		
	26-30	11	15,00	165,00	22,000	.010
	31-35	11	8,00	88,00		
	26-30	11	7,59	83,50	17,500	.042
	36-40	7	12,50	87,50		
	26-30	11	12,64	139,00	4,000	.001
	41 ve üzeri	7	4,57	32		
	31-35	11	6,82	75,00	9,000	.006
	36-40	7	13,71	96,00		
36-40	7	11,00	77,00	0,000	.001	
41 ve üzeri	7	4,00	28,00			

\*P<.05

Çizelge 3.59’da da görüldüğü gibi araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin okul kültürünün “Öğretmen İşbirliği” boyutuna ilişkin algıları, “26-30” yaş olan grupla “31-35 yaş” olan grup arasında “26-30” yaş grup lehine; “31-35” yaş olan grupla “36-40” yaş olan grup arasında “36-40” yaş olan grup lehine gerçekleştiği belirlendi.

TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları’nda görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin okul kültürünün “Mesleki Gelişim” boyutunda, “31-35” yaş ve “41 ve üzeri” yaş gruplarına göre “21-25” yaş olan grup lehine; “36-40” yaş ve “41 ve üzeri” yaş gruplarına göre “26-30” yaş olan grup lehine; “31-35” yaş ve “41 ve üzeri” yaş gruplarına göre ise “36-40” yaş olan grup lehine gerçekleştiği belirlendi. “Mesleki Yardımlaşma” boyutunda ise, “21-25” yaş olan grupla “41 ve üzeri” yaş olan grup arasında “21-25” yaş grup lehine; 26-30” yaş, “31-35” yaş ve “41 ve üzeri” yaş gruplarına göre “36-40” yaş olan grup lehine; “31-35” yaş ve “41 ve üzeri” yaş gruplarına göre ise “26-30” yaş olan grup lehine gerçekleştiği belirlendi.

TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları’nda iş motivasyon düzeyi en yüksek olan “26-30” yaş grubundaki yabancı dil öğretmenlerinin; “31-35” yaş grubundaki meslektaşlarına göre okul kültürünün “Öğretmen İşbirliği” boyutunun, “31-35” , “36-40” ve “41 ve üzeri” yaş gruplarına göre “Mesleki Gelişim” boyutunun, “31-35” ve “41 ve üzeri” yaş gruplarına göre ise “Mesleki Yardımlaşma” boyutunun okullarında daha fazla gerçekleştiğini algıladıkları söylenebilir.

**Çizelge 3.60. İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesinin Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Okul Kültürü Boyutları	Yaş	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\chi^2$	Sd	p
KATILIMCI LİDERLİK	21-25	2	31,25	6,457	3	0,091
	31-35	9	14,17			
	36-40	17	19,03			
	41 ve üzeri	6	13,58			
ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİ	21-25	2	22,25	2,956	3	0,398
	31-35	9	18,44			
	36-40	17	18,38			
	41 ve üzeri	6	12,00			
MESLEKİ GELİŞİM	21-25	2	25,25	8,629	3	0,035*
	31-35	9	21,56			
	36-40	17	17,65			
	41 ve üzeri	6	8,42			
AMAÇ BİRLİĞİ	21-25	2	16,75	11,427	3	0,010*
	31-35	9	24,83			
	36-40	17	16,82			
	41 ve üzeri	6	8,67			
MESLEKİ YARDIMLAŞMA	21-25	2	8,50	9,576	3	0,023*
	31-35	9	19,17			
	36-40	17	20,88			
	41 ve üzeri	6	8,42			
ÖĞRENME ORTAKLIĞI	21-25	2	3,25	6,527	3	0,089
	31-35	9	20,22			
	36-40	17	18,44			
	41 ve üzeri	6	15,50			

\*P<.05

Çizelge 3.60’a göre, İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin okul kültürü alt boyutlarına ilişkin algılarının yaşa göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, “Mesleki Gelişim”, “Amaç Birliği” ve “Mesleki Yardımlaşma” boyutlarında yaş gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark .05 düzeyinde istatistiksel bakımdan anlamlı bulundu. Bu bulgu öğretmenlerin yaşlarının, okul kültürünün “Mesleki Gelişim”, “Amaç Birliği” ve “Mesleki Yardımlaşma” alt boyutlarına ilişkin algılarını farklı şekilde etkilediğini göstermektedir. Burada yapılan analizler sonucunda yaşlar arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçildi. Bunun için Mann Whitney-U testi uygulandı. Bununla ilgili analiz sonuçları çizelge 3.61’de yer almaktadır.

**Çizelge 3.61. İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarına İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre U-Testi Sonuçları**

Okul Kültürü Boyutları	Yaş	N	$\Sigma_{\text{sıra}}$	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	U	P
MESLEKİ GELİŞİM	31-35	9	10,22	92,00	7,000	.013
	41 ve üstü	6	4,67	28,00		
	36-40	17	13,74	233,50	21,500	.034
	41 ve üzeri	6	7,08	42,50		
AMAÇ BİRLİĞİ	31-35	9	17,61	158,5	39,5	.023
	36-40	17	11,32	192,50		
	31-35	9	10,61	95,50	3,500	.003
	41 ve üzeri	6	4,08	24,50		
MESLEKİ YARDIMLAŞMA	21-25	2	2,00	4,00	1,000	.038
	31-35	9	6,89	62,00		
	31-35	9	10,11	91,00	8,000	.020
	41 ve üzeri	6	4,83	29,00		
	36-40	17	13,91	236,50	18,500	.018
	41 ve üzeri	6	6,58	39,50		

\*P<.05

Çizelge 3.61’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin okul kültürünün “Mesleki Gelişim” boyutuna ilişkin algıları, “31-35” yaş olan grupla “41 ve üstü” yaş olan grup arasında “31-35” yaş grup lehine; “36-40” yaş olan grupla “41 ve üstü” yaş olan grup arasında “36-40” yaş olan grup lehine gerçekleştiği belirlendi. Buna göre, “31-35” ve “36-40” yaş grubundaki öğretmenler “41 ve üstü” yaş grubundaki meslektaşlarına göre “Mesleki Gelişim” boyutunun okullarında daha fazla gerçekleştiğini algılamışlardır.

İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin okul kültürünün “Amaç Birliği” boyutunda, “36-40” yaş ve “41 ve üzeri” yaş gruplarına göre “31-35” yaş olan grup lehine gerçekleştiği belirlendi. Buna göre, “31-35” yaş grubundaki öğretmenler “36-40” ve “41 ve üstü” yaş grubundaki meslektaşlarına göre “Amaç Birliği” boyutunun okullarında daha fazla gerçekleştiğini algılamışlardır. “Mesleki Yardımlaşma”



boyutunda ise, “21-25” yaş olan grupla “41 ve üzeri” yaş olan grup arasında “31-35” yaş grup lehine; “36-40” yaş olan grupla “41 ve üstü” yaş olan grup arasında “36-40” yaş olan grup lehine gerçekleştiği belirlendi. Buna göre, “31-35” ve “36-40” yaş grubundaki öğretmenler “21-25” ve “41 ve üzeri” yaş grubundaki meslektaşlarına göre “Mesleki Yardımlaşma” boyutunun okullarında daha fazla gerçekleştiğini algılamışlardır.

İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde iş motivasyon düzeyi en yüksek olan “36-40” yaş grubundaki yabancı dil öğretmenlerinin; “41 ve üzeri” yaş grubundaki meslektaşlarına göre okul kültürünün “Mesleki Gelişim” ve “Mesleki Yardımlaşma” boyutlarının okullarında daha fazla; “Amaç Birliği” boyutunun ise “31-35” yaş grubundaki meslektaşlarına göre daha az gerçekleştiğini algıladıkları söylenebilir.

### 3.2.9.3. Uyruk Değişkenine Göre Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarına Ait Bulgular

TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları’nda ve Özel Robert Koleji’nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarına ilişkin algılarının uyruğa göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular çizelge 3.62. ve çizelge 3.63.’te verildi.

**Çizelge 3.62. TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları’nda Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesinin Uyruk Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Okul Kültürü Boyutları	Uyruk	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\chi^2$	Sd	p
KATILIMCI LİDERLİK	Türk	33	24,65	0,873	1	0,350
	Yabancı	13	20,58			
ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİ	Türk	33	25,98	4,154	1	0,042*
	Yabancı	13	17,19			
MESLEKİ GELİŞİM	Türk	33	25,94	4,100	1	0,043*
	Yabancı	13	17,31			
AMAÇ BİRLİĞİ	Türk	33	26,61	6,718	1	0,010*
	Yabancı	13	15,62			

MESLEKİ	Türk	33	25,30	2,182	1	0,140
YARDIMLAŞMA	Yabancı	13	18,92			
ÖĞRENME ORTAKLIĞI	Türk	33	24,33	0,471	1	0,493
	Yabancı	13	21,38			

\*P<.05

Çizelge 3.62'ye göre, TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin okul kültürü alt boyutlarına ilişkin algılarının uyruklarına göre farklılık farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, “Öğretmen İşbirliği”, “Mesleki Gelişim” ve “Amaç Birliği” boyutlarında uyruk gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark .05 düzeyinde istatistiksel bakımdan anlamlı bulundu. Kruskal-Wallis H testi iki grup için Mann Whitney U testi ile aynı sonucu verdiği için tekrar yapılmamıştır. Çizelge 3.62'de yer alan değerlere göre okul kültürünün alt boyutlarına ilişkin farklılıkların Türk uyruklu öğretmenlerin lehinde gerçekleştiği söylenebilir. Diğer yandan sıra ortalamalar, okul kültürü boyutlarından her birinin hangi uyruk değişkenine göre ne derecede gerçekleştiği açısından ele alındığında; tüm boyutlarda Türk uyruklu öğretmenlerin sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum Türk uyruklu öğretmenlerin okullarında okul kültürünün az da olsa daha fazla gerçekleştiğini algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

**Çizelge 3.63. İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesinin Uyruk Değişkenine Göre Farklaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Okul Kültürü Boyutları	Uyruk	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\chi^2$	Sd	p
KATILIMCI LİDERLİK	Türk	11	22,77	4,786	1	0,029*
	Yabancı	23	14,98			
ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİ	Türk	11	25,18	11,442	1	0,001*
	Yabancı	23	13,83			
MESLEKİ GELİŞİM	Türk	11	22,68	4,934	1	0,026*
	Yabancı	23	15,02			

AMAÇ BİRLİĞİ	Türk	11	20,32	1,536	1	0,215
	Yabancı	23	16,15			
MESLEKİ YARDIMLAŞMA	Türk	11	23,77	6,990	1	0,008*
	Yabancı	23	14,50			
ÖĞRENME ORTAKLIĞI	Türk	11	22,32	4,813	1	0,028*
	Yabancı	23	15,20			

\*P<.05

Çizelge 3.63'e göre, İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin okul kültürü alt boyutlarına ilişkin algılarının uyruklarına göre farklılık farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, "Katılımcı Liderlik", "Öğretmen İşbirliği", "Mesleki Gelişim", "Mesleki Yardımlaşma" ve "Öğrenme Ortaklığı" boyutlarında uyruk gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark .05 düzeyinde istatistiksel bakımdan anlamlı bulundu. Kruskal-Wallis H testi iki grup için Mann Whitney U testi ile aynı sonucu verdiği için tekrar yapılmadı. Çizelge 3.63'te yer alan değerlere göre okul kültürünün alt boyutlarına ilişkin farklılıkların Türk uyruklu öğretmenlerin lehinde gerçekleştiği söylenebilir. Diğer yandan sıra ortalamalar, okul kültürü boyutlarından her birinin hangi uyruk değişkenine göre ne derecede gerçekleştiği açısından ele alındığında; tüm boyutlarda Türk uyruklu öğretmenlerin sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum Türk uyruklu öğretmenlerin okullarında okul kültürünün az da olsa daha fazla gerçekleştiğini algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

#### **3.2.9.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarına Ait Bulgular**

TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda ve İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarına ilişkin algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular çizelge 3.64. ve çizelge 3.65.'te verildi.

**Çizelge 3.64. TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Okul Kültürü Boyutları	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\chi^2$	S <sub>d</sub>	P
KATILIMCI LİDERLİK	Lisans	32	25,77	5,934	3	0,115
	Yüksek Lisans	12	17,46			
	Doktora ve üzeri	1	38,50			
	Diğer	1	8,50			
ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİ	Lisans	32	24,03	3,640	3	0,303
	Yüksek Lisans	12	21,75			
	Doktora ve üzeri	1	42,50			
	Diğer	1	8,50			
MESLEKİ GELİŞİM	Lisans	32	22,78	2,401	3	0,494
	Yüksek Lisans	12	25,83			
	Doktora ve üzeri	1	33,50			
	Diğer	1	8,50			
AMAÇ BİRLİĞİ	Lisans	32	24,42	2,264	3	0,519
	Yüksek Lisans	12	22,96			
	Doktora ve üzeri	1	18,50			
	Diğer	1	5,50			
MESLEKİ YARDIMLAŞMA	Lisans	32	24,34	1,668	3	0,644
	Yüksek Lisans	12	22,00			
	Doktora ve üzeri	1	29,00			
	Diğer	1	9,00			
ÖĞRENME ORTAKLIĞI	Lisans	32	25,16	2,896	3	0,408
	Yüksek Lisans	12	18,46			
	Doktora ve üzeri	1	33,50			
	Diğer	1	21,00			

\*P<.05

Çizelge 3.64'e göre, TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin okul kültürü alt boyutlarına ilişkin algılarının eğitim düzeyine göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, eğitim düzeyinin sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı bulunmadı ( $p > .05$ ). Buna göre yabancı dil öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarına ilişkin algılarının eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

**Çizelge 3.65. Özel Robert Koleji’nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Okul Kültürü Boyutları	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\chi^2$	Sd	p
KATILIMCI LİDERLİK	Lisans	12	19,79	1,031	1	0,310
	Yüksek Lisans	22	16,25			
ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİ	Lisans	12	22,04	4,561	1	0,033*
	Yüksek Lisans	22	15,02			
MESLEKİ GELİŞİM	Lisans	12	21,38	3,147	1	0,076
	Yüksek Lisans	22	15,39			
AMAÇ BİRLİĞİ	Lisans	12	19,79	1,158	1	0,282
	Yüksek Lisans	22	16,25			
MESLEKİ YARDIMLAŞMA	Lisans	12	18,54	0,220	1	0,639
	Yüksek Lisans	22	16,93			
ÖĞRENME ORTAKLIĞI	Lisans	12	19,25	0,724	1	0,395
	Yüksek Lisans	22	16,55			

\*P<.05

Çizelge 3.65’e göre, İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin okul kültürü alt boyutlarına ilişkin algılarının eğitim düzeyine göre farklılık farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, “Öğretmen İşbirliği” boyutunda eğitim düzeyi gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark .05 düzeyinde istatistiksel bakımdan anlamlı bulundu. Kruskal-Wallis H testi iki grup için Mann Whitney U testi ile aynı sonucu verdiği için tekrar yapılmadı. Çizelge 3.50’de yer alan değerlere göre okul kültürünün alt boyutuna ilişkin farklılık lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin lehinde gerçekleşmiştir. Diğer yandan sıra ortalamalar, okul kültürü boyutlarından her birinin hangi eğitim düzeyi değişkenine göre ne derecede gerçekleştiği açısından ele alındığında; tüm boyutlarda lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin okullarında okul kültürünün az da olsa daha fazla gerçekleştiğini algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

### 3.2.9.5. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarına Ait Bulgular

TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda ve İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarına ilişkin algılarının mesleki deneyim değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular çizelge 3.66., çizelge 3.67. ve çizelge 3.68.'de verildi.

Çizelge 3.66.'ya göre, TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin okul kültürü alt boyutlarına ilişkin algılarının mesleki deneyime göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, mesleki deneyimin sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı bulunmadı ( $p > .05$ ). Buna göre yabancı dil öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarına ilişkin algılarının mesleki deneyime göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

**Çizelge 3.66. TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesinin Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Okul Kültürü Boyutları	Mesleki Deneyim	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\chi^2$	Sd	P
KATILIMCI LİDERLİK	1-5 yıl	9	25,06	5,229	4	0,265
	6-10 yıl	17	21,21			
	11-15 yıl	8	24,88			
	16-20 yıl	7	31,50			
	21 yıl ve üzeri	5	15,10			
ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİ	1-5 yıl	9	27,89	6,018	4	0,198
	6-10 yıl	17	20,65			
	11-15 yıl	8	27,25			
	16-20 yıl	7	27,64			
	21 yıl ve üzeri	5	13,50			
MESLEKİ GELİŞİM	1-5 yıl	9	30,22	9,327	4	0,053
	6-10 yıl	17	25,88			
	11-15 yıl	8	18,63			
	16-20 yıl	7	24,14			
	21 yıl ve üzeri	5	10,20			

AMAÇ BİRLİĞİ	1-5 yıl	9	31,56	7,515	4	0,111
	6-10 yıl	17	23,79			
	11-15 yıl	8	19,50			
	16-20 yıl	7	24,43			
	21 yıl ve üzeri	5	13,10			
MESLEKİ YARDIMLAŞMA	1-5 yıl	9	28,67	7,495	4	0,112
	6-10 yıl	17	22,00			
	11-15 yıl	8	27,56			
	16-20 yıl	7	25,29			
	21 yıl ve üzeri	5	10,30			
ÖĞRENME ORTAKLIĞI	1-5 yıl	9	27,83	3,521	4	0,475
	6-10 yıl	17	20,91			
	11-15 yıl	8	23,63			
	16-20 yıl	7	28,21			
	21 yıl ve üzeri	5	17,70			

\*P<.05

**Çizelge 3.67. İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesinin Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Okul Kültürü Boyutları	Mesleki Deneyim	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\chi^2$	Sd	P
KATILIMCI LİDERLİK	1-5 yıl	2	31,25	8,772	4	0,067
	6-10 yıl	3	20,00			
	11-15 yıl	6	12,75			
	16-20 yıl	12	13,79			
	21 yıl ve üzeri	11	20,95			
ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİ	1-5 yıl	2	22,25	5,762	4	0,218
	6-10 yıl	3	26,17			
	11-15 yıl	6	14,58			
	16-20 yıl	12	14,29			
	21 yıl ve üzeri	11	19,36			
MESLEKİ GELİŞİM	1-5 yıl	2	25,25	4,66	4	0,324
	6-10 yıl	3	23,67			
	11-15 yıl	6	20,50			
	16-20 yıl	12	15,75			
	21 yıl ve üzeri	11	14,68			

AMAÇ BİRLİĞİ	1-5 yıl	2	16,75	8,232	4	0,083
	6-10 yıl	3	26,33			
	11-15 yıl	6	24,08			
	16-20 yıl	12	15,50			
	21 yıl ve üzeri	11	13,82			
MESLEKİ YARDIMLAŞMA	1-5 yıl	2	8,50	7,458	4	0,114
	6-10 yıl	3	26,33			
	11-15 yıl	6	15,58			
	16-20 yıl	12	20,88			
	21 yıl ve üzeri	11	14,09			
ÖĞRENME ORTAKLIĞI	1-5 yıl	2	3,25	10,654	4	0,031*
	6-10 yıl	3	23,67			
	11-15 yıl	6	18,50			
	16-20 yıl	12	14,17			
	21 yıl ve üzeri	11	21,50			

\*P<.05

Çizelge 3.67'ye göre, İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin okul kültürü alt boyutlarına ilişkin algılarının mesleki deneyime göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, "Öğrenme Ortaklığı" boyutunda mesleki deneyim gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark .05 düzeyinde istatistiksel bakımdan anlamlı bulundu. Bu bulgu öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin, okul kültürünün "Öğrenme Ortaklığı" alt boyutuna ilişkin algılarını farklı şekilde etkilediğini göstermektedir. Burada yapılan analizler sonucunda yaşlar arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçildi. Bu amaçla Mann Whitney-U testi uygulandı. Bununla ilgili analiz sonuçları çizelge 3.68'de yer almaktadır.



**Çizelge 3.68. İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları**

Okul Kültürü Boyutları	Mesleki Deneyim	N	$\Sigma_{\text{sıra}}$	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	U	p
ÖĞRENME ORTAKLIĞI	1-5 yıl	2	1,50	3,00	0,000	.009
	11-15 yıl	6	5,50	33,00		
	1-5 yıl	2	2,50	5,00	2,000	.038
	16-20 yıl	1				
	16-20 yıl	2	8,33	100,00		

Çizelge 3.68’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin okul kültürünün “Öğrenme Ortaklığı” boyutuna ilişkin algıları, “1-5” yıl olan grupla “11-15” yıl olan grup arasında “11-15” yıl grup lehine; “1-5” yıl olan grupla “16-20” yıl olan grup arasında “16-20” yıl olan grup lehine gerçekleştiği belirlendi. Mesleki Deneyimi “1-5” yıl olan öğretmenler “11-15” ve “16-20” yıl olan meslektaşlarına göre “Öğrenme Ortaklığı” boyutunun okullarında daha az gerçekleştiğini algılamışlardır.

İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde iş motivasyon düzeyi en düşük olan “1-5” mesleki deneyimi olan yabancı dil öğretmenlerinin; “11-15” yıl ve “16-20” yıl olan meslektaşlarına göre okul kültürünün “Öğrenme Ortaklığı” boyutunun okullarında daha az gerçekleştiğini algıladıkları söylenebilir.

### **3.2.9.6. Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarına Ait Bulgular**

TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları’nda ve İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarına ilişkin algılarının mesleki deneyim değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular çizelge 3.69., çizelge 3.70. ve çizelge 3.71.’de verildi.

**Çizelge 3.69. TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesinin Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Okul Kültürü Boyutları	Okuldaki Görev Süresi	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\chi^2$	Sd	P
KATILIMCI LİDERLİK	1-2 yıl	20	24,33	4,673	4	0,323
	3-4 yıl	6	31,42			
	5-6 yıl	12	17,63			
	7-8 yıl	4	22,75			
	9 yıl ve üzeri	4	25,88			
ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİ	1-2 yıl	20	22,15	3,088	4	0,543
	3-4 yıl	6	32,17			
	5-6 yıl	12	21,54			
	7-8 yıl	4	23,88			
	9 yıl ve üzeri	4	22,75			
MESLEKİ GELİŞİM	1-2 yıl	20	23,90	2,824	4	0,588
	3-4 yıl	6	23,33			
	5-6 yıl	12	27,00			
	7-8 yıl	4	15,50			
	9 yıl ve üzeri	4	19,25			
AMAÇ BİRLİĞİ	1-2 yıl	20	23,83	1,097	4	0,895
	3-4 yıl	6	26,83			
	5-6 yıl	12	22,58			
	7-8 yıl	4	18,50			
	9 yıl ve üzeri	4	24,63			
MESLEKİ YARDIMLAŞMA	1-2 yıl	20	22,40	1,121	4	0,891
	3-4 yıl	6	27,58			
	5-6 yıl	12	24,38			
	7-8 yıl	4	24,13			
	9 yıl ve üzeri	4	19,63			
ÖĞRENME ORTAKLIĞI	1-2 yıl	20	26,00	5,596	4	0,231
	3-4 yıl	6	29,58			
	5-6 yıl	12	17,25			
	7-8 yıl	4	18,00			
	9 yıl ve üzeri	4	26,13			

\*P<.05

Çizelge 3.69.'a göre, TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin okul kültürü alt boyutlarına ilişkin algılarının okuldaki görev süresine göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, okuldaki görev süresinin sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı bulunmadı (  $p > .05$ ). Buna göre yabancı dil öğretmenlerinin okul kültürü boyutlarına ilişkin algılarının okuldaki görev süresine göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

**Çizelge 3.70. İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarının Gerçekleşme Derecesinin Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Okul Kültürü Boyutları	Okuldaki Görev Süresi	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\chi^2$	Sd	p
KATILIMCI LİDERLİK	1-2 yıl	7	28,07	12,132	4	0,016*
	3-4 yıl	10	14,80			
	5-6 yıl	9	13,22			
	7-8 yıl	3	11,50			
	9 yıl ve üzeri	5	19,40			
ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİ	1-2 yıl	7	22,29	7,33	4	0,119
	3-4 yıl	10	11,90			
	5-6 yıl	9	16,50			
	7-8 yıl	3	20,17			
	9 yıl ve üzeri	5	22,20			
MESLEKİ GELİŞİM	1-2 yıl	7	19,71	3,307	4	0,508
	3-4 yıl	10	16,70			
	5-6 yıl	9	16,22			
	7-8 yıl	3	11,00			
	9 yıl ve üzeri	5	22,20			
AMAÇ BİRLİĞİ	1-2 yıl	7	19,21	1,528	4	0,822
	3-4 yıl	10	18,50			
	5-6 yıl	9	17,56			
	7-8 yıl	3	12,00			
	9 yıl ve üzeri	5	16,30			
MESLEKİ YARDIMLAŞMA	1-2 yıl	7	13,14	3,733	4	0,443
	3-4 yıl	10	19,45			
	5-6 yıl	9	15,22			
	7-8 yıl	3	21,50			
	9 yıl ve üzeri	5	21,40			
ÖĞRENME ORTAKLIĞI	1-2 yıl	7	19,64	2,655	4	0,617
	3-4 yıl	10	14,60			
	5-6 yıl	9	16,50			
	7-8 yıl	3	18,50			
	9 yıl ve üzeri	5	21,50			

\*P<.05

Çizelge 3.70.’e göre, İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin okul kültürü alt boyutlarına ilişkin algılarının okuldaki görev süresine göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, “Katılımcı Liderlik” boyutunda okuldaki görev süresi gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark .05 düzeyinde istatistiksel bakımdan anlamlı bulundu. Bu bulgu öğretmenlerin okuldaki görev sürelerinin, okul kültürünün “Katılımcı Liderlik” alt boyutuna ilişkin algılarını farklı şekilde etkilediğini göstermektedir. Burada yapılan analizler sonucunda okuldaki görev süresi arasındaki farklılığın hangi gruplardan

kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan Özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Bununla ilgili analiz sonuçları çizelge 3.71.’de yer almaktadır.

**Çizelge 3.71. İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerin Katılımcı Okul Kültürü Boyutlarına İlişkin Algılarının Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları**

Okul Kültürü Boyutları	Okuldaki Görev Süresi	N	$\Sigma_{\text{sıra}}$	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	U	P
	1-2 yıl	7	13,36	93,50	4,500	.002
	3-4 yıl	10	5,95	59,50		
KATILIMCI	1-2 yıl	7	12,43	87,00	4,000	.003
LİDERLİK	5-6 yıl	9	5,44	49,00		
	1-2 yıl	7	6,93	48,50	0,500	.021
	7-8 yıl	3	2,17	6,50		

Çizelge 3.71’de görüldüğü gibi okuldaki görev süresi 1-2 yıl olan öğretmenler “3-4”,”5-6” ve “7-8” yıl olan meslektaşlarına göre “Katılımcı Liderlik” boyutunun okullarında daha fazla gerçekleştiğini algılamışlardır. İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde iş motivasyon düzeyi en yüksek “3-4” yıl görev süresi olan yabancı dil öğretmenlerinin; “1-2” yıl olan meslektaşlarına göre okul kültürünün “Katılımcı Liderlik” boyutunun; iş motivasyon düzeyi en düşük “7-8” yıl görev süresi olan yabancı dil öğretmenlerinin; “1-2” yıl olan meslektaşlarına göre okul kültürünün “Katılımcı Liderlik” boyutunun okullarında daha az gerçekleştiğini algılamışlardır.

### 3.2.10. Öğretmenlerin Algılarına Göre Katılımcı Okul Kültürünün Alt Boyutlarının Gerçekleşme Derecesi ile İş Motivasyonu Arasındaki İlişki

Araştırmanın yedinci alt amacı; öğretmenlerin algılarına göre katılımcı okul kültürünün alt boyutlarının gerçekleşme derecesi ile iş motivasyonu arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amacı

gerçekleştirmek için yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analiz sonuçları ile ilgili bulgular çizelge 3.72.'de yer almaktadır.

**Çizelge 3.72. Katılımcı Okul Kültürünün Alt Boyutları ve İş Motivasyonu Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Sperman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları**

Okul Kültürü Boyutları	N=80	İş Motivasyonu
KATILIMCI LİDERLİK	R	,310(*)
	P	,005
ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİ	R	,444(*)
	P	,000
MESLEKİ GELİŞİM	R	,208
	P	,065
AMAÇ BİRLİĞİ	R	,685(*)
	P	,000
MESLEKİ YARDIMLAŞMA	R	,206
	P	,067
ÖĞRENME ORTAKLIĞI	R	,636(*)
	P	,000

\*\*Korelasyon ( r ) .01 düzeyinde anlamlı (2-yönlü)

\*Korelasyon ( r ) .05 düzeyinde anlamlı (2-yönlü)

Çizelge 3.72.'ye göre, okul kültürünün “Katılımcı Liderlik”, “Öğretmen İşbirliği”, “Amaç Birliği” ve “Öğrenme Ortaklığı” boyutları ile iş motivasyonu arasında istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı ve olumlu bir ilişkinin olduğu göze çarpmaktadır. Daha açık bir anlatımla iş motivasyonu ile “Katılımcı Liderlik”  $r=.310$  ve “Öğretmen İşbirliği”  $r=.444$  arasında orta derecede; “Amaç Birliği”  $r=.685$  ve “Öğrenme Ortaklığı”  $r=.636$  arasında ise iyi derecede ve istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde olumlu bir ilişki ortaya çıkmıştır. İş motivasyonu ile okul kültürü alt boyutlarından “Mesleki Yardımlaşma” ve “Mesleki Gelişim” arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

### 3.2.11. Öğretmenlerin Algılarına Göre Katılımcı Okul Kültürünü Oluşturan Alt Boyutların Gerçekleşme Derecesi ve İş Motivasyon Düzeyine Göre Okullar Arasındaki İlişki

Araştırmanın sekizinci alt amacı; öğretmenlerin algılarına göre katılımcı okul kültürünün alt boyutlarının gerçekleşme derecesi ile iş motivasyonu arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amacı gerçekleştirmek için yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analiz sonuçları ile ilgili bulgular çizelge 3.73. ve 3.74.'de yer almaktadır.

Çizelge 3.73'e göre, TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin algılarına göre okul kültürünün tüm boyutları ile iş motivasyonu arasında istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı ve olumlu bir ilişkinin olduğu göze çarpmaktadır. Daha açık bir anlatımla iş motivasyonu ile "Öğretmen İşbirliği"  $r=.783$  arasında çok yüksek derecede; "Katılımcı Liderlik"  $r=.740$ , "Amaç Birliği"  $r=.693$ , "Mesleki Yardımlaşma"  $r=.560$  ve "Öğrenme Ortaklığı"  $r=.714$  arasında iyi derecede ve "Mesleki Gelişme"  $r=.498$  arasında ise orta derecede ve istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde olumlu bir ilişki ortaya çıkmıştır.

İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin algılarına göre ise okul kültürünün "Mesleki Yardımlaşma" boyutu ile iş motivasyonu arasında istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı ve olumlu bir ilişkinin olduğu göze çarpmaktadır. Yani iş motivasyonu ile "Mesleki Yardımlaşma"  $r=.540$  arasında iyi derecede ve istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde olumlu bir ilişki varken, diğer boyutlar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

**Çizelge 3.73. Katılımcı Okul Kültürünün Alt Boyutları ve İş Motivasyon Düzeyine Göre Okullar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları**

Okul Kültürü Boyutları	TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları		İstanbul Amerikan Robert Lisesi	
	N=46	İş Motivasyonu	N=34	İş Motivasyonu
KATILIMCI LİDERLİK	r	,740(*)	r	,167
	p	,000	p	,345

ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİ	r	,783(*)	r	,202
	p	,000	p	,251
MESLEKİ GELİŞİM	r	,498(*)	r	,296
	p	,000	p	,089
AMAÇ BİRLİĞİ	r	,693(*)	r	,196
	p	,000	p	,266
MESLEKİ YARDIMLAŞMA	r	,560(*)	r	,540(*)
	p	,000	p	,000
ÖĞRENME ORTAKLIĞI	r	,714(*)	r	,255
	p	,000	p	,145

\*\*Korelasyon ( r ) .01 düzeyinde anlamlı (2-yönlü)

\*Korelasyon ( r ) .05 düzeyinde anlamlı (2-yönlü)

**Çizelge 3.74. Katılımcı Okul Kültürünün Alt Boyutları ve İş Motivasyon Düzeyine Göre Okullar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Sperman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçlarının Uyuşma Göre Dağılımları**

Okul Kültürü Boyutları	TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları TÜRK	İstanbul Amerikan Robert Lisesi TÜRK	TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları YABANCI	İstanbul Amerikan Robert Lisesi YABANCI
	İş Motivasyonu N=33	İş Motivasyonu N=11	İş Motivasyonu N=13	İş Motivasyonu N=23
KATILIMCI LİDERLİK	r ,728(*) p ,000	r ,597 p ,053	r ,769(*) p ,002	R -,064 p ,770
ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİ	r ,732(*) p ,000	r ,459 p ,155	r ,803(*) p ,001	R ,038 p ,865
MESLEKİ GELİŞİM	r ,344(*) p ,050	r ,686(*) p ,020	r ,693(*) p ,001	R ,128 p ,561
AMAÇ BİRLİĞİ	r ,627(*) p ,000	r ,221 p ,513	r ,819(*) p ,001	R ,206 p ,346
MESLEKİ YARDIMLAŞMA	r ,390(*) p ,025	r ,342 p ,304	r ,831(*) p ,000	R ,590(*) p ,003
ÖĞRENME ORTAKLIĞI	r ,778(*) p ,000	r ,573 p ,065	r ,515 p ,072	R ,023 p ,918

\*\*Korelasyon ( r ) .01 düzeyinde anlamlı (2-yönlü)

\*Korelasyon ( r ) .05 düzeyinde anlamlı (2-yönlü)

Çizelge 3.74'e göre, TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda görev yapan Türk uyruklu yabancı dil öğretmenlerinin algılarına göre okul kültürünün tüm boyutları ile iş motivasyonu arasında istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı ve olumlu bir ilişkinin olduğu göze çarpmaktadır. Daha açık bir anlatımla iş motivasyonu ile “Öğrenme Ortaklığı”  $r=.778$  arasında çok yüksek derecede; “Katılımcı Liderlik”  $r=.728$ , “Öğretmen İşbirliği”  $r=.732$  ve “Amaç Birliği”  $r=.819$  arasında iyi derecede; “Mesleki Gelişme”  $r=.344$  ve “Mesleki Yardımlaşma”  $r=.390$  arasında ise orta derecede ve istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde olumlu bir ilişki ortaya çıktı. İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan Türk uyruklu yabancı dil öğretmenlerinin algılarına göre ise okul kültürünün “Mesleki Gelişme” boyutu ile iş motivasyonu arasında istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı ve olumlu bir ilişkinin olduğu göze çarpmaktadır. Yani iş motivasyonu ile “Mesleki Gelişme”  $r=.686$  arasında iyi derecede ve istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde olumlu bir ilişki varken, diğer boyutlar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunamadı.

TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda görev yapan yabancı uyruklu yabancı dil öğretmenlerinin algılarına göre okul kültürünün “Öğrenme Ortaklığı” boyutu dışındaki diğer boyutları ile iş motivasyonu arasında istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı ve olumlu bir ilişkinin olduğu göze çarpmaktadır. Daha açık bir anlatımla iş motivasyonu ile “Katılımcı Liderlik”  $r=.769$ , “Öğretmen İşbirliği”  $r=.803$ , “Amaç Birliği”  $r=.819$  ve “Mesleki Yardımlaşma”  $r=.831$  arasında çok yüksek derecede; “Mesleki Gelişme”  $r=.693$  arasında ise iyi derecede ve istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde olumlu bir ilişki ortaya çıktı. İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan yabancı uyruklu yabancı dil öğretmenlerinin algılarına göre ise okul kültürünün “Mesleki Yardımlaşma” boyutu ile iş motivasyonu arasında istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı ve olumlu bir ilişkinin olduğu göze çarpmaktadır. Yani iş motivasyonu ile “Mesleki Yardımlaşma”  $r=.590$  arasında iyi derecede ve istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde olumlu bir ilişki varken, diğer boyutlar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunamadı.

Çizelge 3.75.'te bu bölümde sunulan veri analizlerinin kısa bir özetini tablo halinde görmek mümkündür. Her iki okulda çalışan yabancı dil öğretmenlerinin sayısal dağılımı, uyruklarına göre motivasyon düzeyleri, okullarındaki kültürün alt boyutlarını algılayışları sırasıyla bu tabloda verilmiştir. Ayrıca motivasyon düzeyi en yüksek grupların; yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki deneyim, okuldaki görev süresi gibi değişkenlere göre dağılımını da bu



tabloda görmek mümkündür. Son olarak okul kültürü alt boyutlarından, örneklem gruplarının iş motivasyonunu olumlu etkileyenleri sırasıyla belirtilmiştir. (Bkz. Çizelge 3.75.).

**Çizelge 3.75. TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları ve İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nden elde edilen verilerin karşılaştırmalı özeti**

OKUL ADI	TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları (Türk Uyruklu)	TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları (Yabancı Uyruklu)	İstanbul Amerikan Robert Lisesi (Türk Uyruklu)	İstanbul Amerikan Robert Lisesi (Yabancı Uyruklu)
<b>Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dağılımı</b>	33	13	11	23
<b>Motivasyon düzeyleri</b>	Memnun	Kararsız	Çok Memnun	Memnun
<b>Sırasıyla Okul Kültürü Algıları</b>	<b>(Algıları daha yüksek)</b>		<b>(Algıları daha yüksek)</b>	
1.	Mesleki Gelişim	Mesleki Yardımlaşma	Mesleki Gelişim	Mesleki Gelişim
2.	Mesleki Yardımlaşma	Mesleki Gelişim	Mesleki Yardımlaşma	Mesleki Yardımlaşma
3.	Amaç Birliği	Öğrenme Ortaklığı	Amaç Birliği	Amaç Birliği
4.	Öğrenme Ortaklığı	Öğretmen İşbirliği	Öğrenme Ortaklığı	Öğrenme Ortaklığı
5.	Öğretmen İşbirliği	Amaç Birliği	Öğretmen İşbirliği	Öğretmen İşbirliği
6.	Katılımcı Liderlik	Katılımcı Liderlik	Katılımcı Liderlik	Katılımcı Liderlik
<b>Motivasyonu En Yüksek Öğretmenlerin ;</b>				
<b>Cinsiyeti</b>	İLİŞKİ YOK		KADIN	
<b>Yaş Grubu ve Okul Kültürü Algıları</b>	26-30 / Öğretmen İşbirliği, Mesleki Gelişim ve Mesleki Yardımlaşma daha fazla algılanıyor		36-40/ Mesleki Gelişim ve Mesleki Yardımlaşma daha fazla algılanıyor	
<b>Uyruk</b>	İLİŞKİ YOK		İLİŞKİ YOK	
<b>Eğitim Düzeyi ve Okul Kültürü Algıları</b>	İLİŞKİ YOK		LİSANS	
<b>Mesleki Deneyim Yılı ve Okul Kültürü Algıları</b>	İLİŞKİ YOK		İLİŞKİ YOK	
<b>Okuldaki Görev Yılı</b>	İLİŞKİ YOK		3-4 YIL	
<b>Okul Kültürü Alt Boyutlarının Gerçekleşme Derecesi ve İş Motivasyonu ile İlişkisi;</b>				
1.	Öğrenme Ortaklığı	Katılımcı Liderlik	Mesleki Gelişme	Mesleki Yardımlaşma
2.	Katılımcı Liderlik	Öğretmen İşbirliği		
3.	Öğretmen İşbirliği	Amaç Birliği		
4.	Amaç Birliği	Mesleki Yardımlaşma		
5.	Mesleki Gelişme	Mesleki Gelişme		
6.	Mesleki Yardımlaşma			

## BÖLÜM 4

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

#### 4.1. SONUÇLAR

Bu araştırmanın genel amacı; katılımcı okul kültürünün gerçekleşme derecelerini ve yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerini demografik değişkenler bakımından belirlemek ve okul kültürünü oluşturan boyutlar ile öğretmenlerin iş motivasyon düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

Çalışmamızın I. bölümünde araştırmanın önemi, alt problemleri, evren ve örneklem grubuna ilişkin bilgiler verildi. II. bölümde, örgüt kültürü ve motivasyon ile ilgili literatür bilgilerine verilerek katılımcı okul kültürünün motivasyon ile ilişkisine değinildi. Çalışmamızın III. bölümünde araştırmanın yöntemi ve ölçek yoluyla toplanan verilerin analizlerine yer verildi. Çalışmamızın son bölümü olan IV. bölümde ise araştırmanın bulguları yorumlanarak, daha sonraki araştırmacılara yön gösterici önerilerde bulunuldu. Araştırma ile ilgili dikkate alınmasında yarar görülen önemli bazı bulgular şunlardır :

Çalışmada ilk olarak her iki özel okuldaki yabancı dil öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'ndaki yabancı dil öğretmenlerinin araştırma sonucunda yaptıkları işten "memnun" oldukları yani iş motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu öğretmenlerin yüksek motivasyona sahip olmalarının bir nedeni, görevleri nedeniyle toplumda duydukları saygınlıktır. Ayrıca iş arkadaşlarıyla olan uyum da iş motivasyon düzeylerinin yükselmesini sağlayan diğer bir faktör olarak görülmektedir. Bu öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerinin en düşük çıktığı konu ise, kurumdaki performans değerlendirme sistemidir. Yöneticiler arasındaki uyum yine öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerinin düşmesine neden olan ikinci önemli faktör olarak bulunmuştur. Bu bulgular Herzberg'in "çift faktör teorisinde" altını çizdiği; işyerinde iş görenin kötümser olmasına yol açan ve işten ayrılmasına ve tatminsizliğine sebep olan hijyenik etmenlere önemli örneklerdir. Performans değerlendirme sisteminin objektif yada yeterli olmaması , düzeyli

ve sağlıklı bir rekabetin oluşmasını engelleyebilir ve personelin hizmet kalitesini olumsuz yönde etkileyebilir. Yöneticiler arasındaki uyumun sağlıksız olması da organizasyon yapısının işleyişini ve ekip çalışmasını sekteye uğratabilir.

İstanbul Amerikan Robert Lisesi'ndeki yabancı dil öğretmenlerinin de benzer şekilde genel yaptıkları işten “memnun” olduklarını yani iş motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin en yüksek motivasyona sahip oldukları konu, çalışma saatleridir. Tatil ve izin süreleri ise iş motivasyon düzeylerinin yükselmesini sağlayan diğer bir faktör olarak görülmektedir. İlgili öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerinin en düşük çıktığı konu ise, ekip çalışmasına verilen önemdir. Yöneticiler arasındaki uyum yine öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerinin düşmesine neden olan ikinci önemli faktör olarak bulunmuştur. Bu okuldaki öğretmenlerin fiziksel ve güvenlik ihtiyaçlarının doyurulduğu ancak takım çalışmasının yetersizliği ve yöneticiler arasındaki uyumsuzluk gibi hijyenik etmenler dolayısıyla öğretmenlerin motivasyon düşüklüğü yaşadıkları söylenebilir. Bu noktada işbirlikçi liderliğin önemi ortaya çıkmaktadır. İşbirlikçi liderler, öğretmenlerin fikirlerine değer verir, onlardan konularla ilgili girdi bekler, onları karar verme sürecine katar ve mesleki yargılarına güvenir. Risk almayı, yeniliği, fikir ve uygulamaların paylaşımını destekler ve ödüllendirir.

Her iki okulda da yöneticiler arasında bir uyumsuzluk olması, liderler tarafından modellendirilen işbirlikçi okul kültürünün tüm yöneticiler tarafından tam da anlaşılmadığını veya benimsenmediğini işaret edebilir. Ayrıca İstanbul Amerikan Robert Lisesi'ndeki takım çalışmasının yetersiz oluşunun Çizelge 2.8.'de de belirtilen Amerikan toplumunun değer yargılarına dayanılarak açıklanması hata sayılmaz. Bu okulun Amerikan kökenli olması ve mütevelli heyeti, yöneticileri ve çalışanları arasında Amerikalıların, dolayısıyla böyle bir alt kültürün fazlaca bulunması bireyselciliğin fazla olması ile ilişkili olabilir.

Çalışmanın örneklem grubu hem Türk hem de yabancı uyruktan kişileri barındırdığı için, sonuçların değerlendirilmesinde ayrıca ele alınmış ve her iki okuldaki gruplar arasında bazı benzerlikler ile farklılıklar gözlemlenmiştir. Örneğin, her iki okuldaki Türk öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin ve okul kültürünü algılayışlarının yabancılardan daha yüksek

olduğu göze çarpmaktadır. TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda çalışan Türk yabancı dil öğretmenlerinin “Öğretmen İşbirliği”, “Mesleki Gelişim” ve “Amaç Birliği” boyutlarında okullarındaki kültürün az da olsa daha fazla gerçekleştiğini algıladıkları ve motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna karşın, aynı okuldaki yabancı uyruklu yabancı dil öğretmenlerinin ek ücret sistemi ve performans değerlendirme sistemi nedeniyle genel olarak yaptıkları işte “kararsız” oldukları yani iş motivasyon düzeylerinin orta derecede olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular literatürdeki bulgularla uyumludur, çünkü fiziksel ihtiyaçları karşılanmamış bir grubun motivasyon düzeyinin çok yüksek olmaması ve verimli çalışamamaları olasıdır. Ayrıca bu kişilerin kendi kültür alışkanlıklarının ve algılarının farklı olma ihtimali de içinde buldukları okul kültüründen beklentilerini farklılaştırabilir. Dolayısıyla, mevcut okul kültürü algısı ve motivasyon düzeyi yabancı uyruklu kişiler için farklı olabilir.

Benzer veriler İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde de elde edilmiştir. Bu okulda çalışan Türk yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonlarının “çok yüksek” olduğu ve “Katılımcı Liderlik”, “Öğretmen İşbirliği”, “Mesleki Gelişim”, “Mesleki Yardımlaşma” ve “Öğrenme Ortaklığı” boyutlarında okul kültürünün az da olsa yabancı meslektaşlarından daha fazla gerçekleştiğini algıladıkları şeklinde çıkmıştır. Buna ilaveten, bu okulda çalışan yabancı uyruklu yabancı dil öğretmenlerinin çalışma saatleri, tatil ve izin süreleri gibi daha çok fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması sebepleriyle yaptıkları işten “memnun” olduklarını yani iş motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerinin düşmesini sağlayan faktörler gene ekip çalışmasına verilen önem ve yöneticiler arasındaki uyum olarak bulunmuştur.

Araştırmanın diğer bir amacı bu okullardaki “okul kültürü boyutları”nın ne ölçüde algılandığını bulmaktır. TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda okul kültürünün alt boyutlarından en fazla gerçekleşen boyutun Mesleki Gelişim olduğu, bunu sırasıyla Mesleki Yardımlaşma, Öğrenme Ortaklığı, Amaç Birliği, Öğretmen İşbirliği ve Katılımcı Liderliğin izlediği görülmüştür. TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda görev yapan Türk uyruklu yabancı dil öğretmenleri okul kültürünün alt boyutlarından Mesleki Gelişim ve Mesleki Yardımlaşmanın “her zaman”, yabancı uyruklu yabancı dil öğretmenleri ise Mesleki Gelişim ve Mesleki Yardımlaşmanın “çoğunlukla” gerçekleştiğini algılamışlardır. İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde okul kültürünün alt

boyutlarından en fazla gerçekleşen boyutun Mesleki Gelişim olduğu, bunu sırasıyla Mesleki Yardımlaşma, Amaç Birliği, Öğrenme Ortaklığı, Öğretmen İşbirliği ve Katılımcı Liderliğin izlediği bulunmuştur.

Her iki okulda da “Mesleki Gelişim” ve “Mesleki Yardımlaşma” en baskın okul kültürü boyutları olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla, her iki okulda da işbirlikçi okul kültürünün varlığından söz edilebilir; çünkü katılımcı kültür, öğretmen gelişiminin karşılıklı dayanışma ile gerçekleştirildiği durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bu kültürde öğretmenlerin çoğunluğu eğitimsel değerler üzerinde fikir birliği içerisinde oldukları gibi değişim ve gelişime de açıktırlar. Öğretmenler birbirlerine yardım etmekte, güvenmekte ve birbirlerini desteklemektedirler. Öğretme ve öğrenme konusunda oldukça meraklıdırlar.

Çalışmanın diğer bölümünde sosyodemografik değişkenlerin örgüt kültürü ve motivasyon ile olan ilişkileri incelenmiştir.

Cinsiyet değişkeni ele alındığında araştırmadaki bulgular kadın öğretmenlerin lehine çıkmıştır. Eğitim sektöründe yapılan çeşitli araştırmalarda da (Balcı 2004, Dudak 2005), kadın öğretmenlerin mesleklerinin toplumsal saygınlık boyutunu erkek meslektaşlarından daha fazla hissedebildikleri görülmüştür. Benzer şekilde, İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde görev yapan kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarından daha yüksek iş motivasyonuna sahip oldukları belirlenmiştir. Okul kültürü algılarına bakıldığında; kadın öğretmenlerin okul kültürünün alt boyutlarından “Mesleki Yardımlaşma”, “Mesleki Gelişim”, “Amaç Birliği”, “Öğretmen İşbirliği” ve “Öğrenme Ortaklığı” boyutlarının az da olsa erkek öğretmenlerden daha fazla gerçekleştiğini algıladıkları ve erkek meslektaşlarından farklı olarak “Katılımcı Liderlik” alt boyutunu yetersiz buldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca erkek öğretmenlerin de kadın meslektaşlarından farklı olarak “Mesleki Yardımlaşma” boyutunun okullarında daha az gerçekleştiğini algıladıkları ve bu hususta bir tatminsizlik hissettikleri ortaya çıkmıştır. Verilerin de ortaya koyduğu gibi, İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde çalışan kadın öğretmenler daha etkili bir liderliğe, erkek öğretmenlerse daha fazla mesleki işbirliğine ihtiyaç duymaktadırlar.

Yaş değişkeninin motivasyon ve örgüt kültürü ile ilişkisine bakıldığında, TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları'nda iş motivasyon düzeyi en yüksek olan "26-30" yaş grubundaki yabancı dil öğretmenlerinin diğer yaş gruplarından farklı olarak; "Öğretmen İşbirliği", "Mesleki Gelişim" ve "Mesleki Yardımlaşma" boyutlarının okullarında daha fazla gerçekleştiğini algıladıkları bulunmuştur. Dolayısıyla, bu yaş grubundaki öğretmenleri motive eden temel faktörlerin bu üç okul kültürü alt boyutu olduğu söylenebilir. Çalışanların yaş ortalamasının daha yüksek olduğu İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde ise, iş motivasyon düzeyi en yüksek olan "36-40" yaş grubundaki yabancı dil öğretmenlerinin; motivasyon ortalaması en düşük "41 ve üzeri" yaş grubundaki meslektaşlarına göre okul kültürünün "Mesleki Gelişim" ve "Mesleki Yardımlaşma" boyutlarının okullarında daha fazla; "Amaç Birliği" boyutunun ise "31-35" yaş grubundaki meslektaşlarına göre daha az gerçekleştiğini algıladıkları ortaya çıkmıştır. Her iki okulda da genç yaş gruplarının, diğer yaş gruplarına nazaran daha yüksek motivasyona ve okul kültürü algısına sahip oldukları ve özellikle "Mesleki Yardımlaşma" ve "Mesleki Gelişim" alt boyutlarının bu öğretmenlerin iş motivasyonlarını olumlu yönde etkiledikleri görülmüştür. Daha yaşlı meslektaşlarıyla kıyaslandıklarında, genç öğretmenlerin çalıştıkları okulun misyon ve vizyonuna yakınlık duymaları, mesleki gelişime ve öğrenmeye daha fazla hevesli olmaları muhtemeldir. İleri yaş gruplarındaki öğretmenler hem sahip oldukları bilgi, birikim ve mesleki deneyim bakımından, hem de iş ortamındaki sorunlarla başa çıkma stratejileri geliştirmiş olmaları nedeniyle, işlerinden memnuniyet duymakta ancak iş motivasyonu düzeyleri daha düşük olabilmektedir.

Diğer bir bulgu da okuldaki görev süresiyle ilgilidir. İstanbul Amerikan Robert Lisesi'nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin okuldaki görev sürelerinin, iş motivasyon algılarını farklı şekilde etkilediği ortaya çıkmıştır. Okuldaki görev süresi sıra ortalamaları dikkate alındığında, motivasyonda en yüksek ortalamaya "3-4 yıl" grubunun, en düşük ortalamaya ise "7-8 yıl" grubunun sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgular az önce yaş değişkeni için verilen literatür bilgileriyle paraleldir. Öğretmenlerin okuldaki görev sürelerinin, okul kültürünün özellikle "Katılımcı Liderlik" alt boyutuna ilişkin algılarını farklı şekilde etkilediği bulunmuştur. Okuldaki görev süresi 1-2 yıl olan öğretmenler "3-4", "5-6" ve "7-8" yıldır bu kurumda görev yapan meslektaşlarına göre "Katılımcı Liderlik" boyutunun okullarında daha fazla gerçekleştiğini algılamışlardır. İş motivasyon düzeyi en

yüksek “3-4” yıl görev süresi olan yabancı dil öğretmenleri ise “Katılımcı Liderlik” boyutunun okullarında daha az gerçekleştiğini algılamışlardır. Bu bulgu E.Locke’un amaç teorisi ile açıklanabilir. Daha önce de değinildiği gibi; bu teori çalışanların amaç belirleme sürecine katılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Böylelikle çalışanların kişisel tatminleri de artacaktır. Her iki özel okulda da yönetime ve karar verme sürecine katılım öğretmenlerce yeterli düzeyde bulunmamıştır. Bu noktada liderlerin demokratik olmaktan çok otokratik olma eğiliminden bahsedilebilir. Ayrıca literatürde yer alan bulgulara göre, örgütteki toplam çalışma süresi arttıkça çalışanların örgüt misyonunu, amaçlarını ve kültürünü daha çok benimsemeleri sonucunda, örgüt kültürü ile ilgili algılamalarının olumlu yönde değişmesi beklenmektedir. Ancak bu çalışmada benzer sonuçlar çıkmamıştır.

İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin okul kültürü alt boyutlarına ilişkin algılarının eğitim düzeyine göre farklılık farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan testler sonucunda, “Öğretmen İşbirliği” boyutunda lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin okullarında okul kültürünün az da olsa daha fazla gerçekleştiğini algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. İş motivasyonunun ise eğitim düzeyi ile ilintili olmadığı görülmüştür.

Mesleki deneyim değişkeni ele alındığında ise, bunu iş motivasyonunu etkilemediği ancak örgüt kültürü algısında farklılık yarattığı bulunmuştur. Keza, İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde iş motivasyon düzeyi en düşük olan “1-5” mesleki deneyimi olan yabancı dil öğretmenlerinin; “11-15” yıl ve “16-20” yıl olan meslektaşlarına göre okul kültürünün “Öğrenme Ortaklığı” boyutunun okullarında daha az gerçekleştiğini algıladıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum, ilgili öğretmenlerin henüz meslekte yeni olmaları ile ilintilendirilebilir. Literatürde de desteklendiği gibi, mesleki deneyim süresi arttıkça örgüt kültürü algılaması daha da netleşebilir ve gelişebilir.

Bu çalışmanın esas amacı örgüt kültürü ve motivasyon arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Yapılan analizlerde bu ilişki her iki okulda da açıkça bulunmuştur. TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları’nda iş motivasyonu ile “Öğretmen İşbirliği” arasında çok yüksek derecede; “Katılımcı Liderlik”, “Amaç Birliği”, “Mesleki Yardımlaşma” ve

“Öğrenme Ortaklığı” arasında iyi derecede ve “Mesleki Gelişme” arasında ise orta derecede ve olumlu bir ilişki ortaya çıkmıştır. İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin algılarına göre ise okul kültürünün “Mesleki Yardımlaşma” boyutu ve iş motivasyonu arasında iyi derecede ve olumlu bir ilişki varken, diğer boyutlar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

İş motivasyonu ve örgüt kültürü arasındaki bu ilişki uyruk değişkenine göre değerlendirildiğinde, TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları’nda görev yapan Türk uyruklu yabancı dil öğretmenlerinin algılarına göre motivasyon ile “Öğrenme Ortaklığı” arasında çok yüksek derecede; “Katılımcı Liderlik”, “Öğretmen İşbirliği” ve “Amaç Birliği” arasında iyi derecede; “Mesleki Gelişme” ve “Mesleki Yardımlaşma” arasında ise orta derecede bir ilişki ortaya çıkmıştır. İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde görev yapan Türk uyruklu yabancı dil öğretmenlerinin algılarına göre ise okul kültürünün “Mesleki Gelişme” boyutu ile iş motivasyonu arasında olumlu bir ilişkinin olduğu göze çarpmıştır.

TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları’nda görev yapan yabancı uyruklu yabancı dil öğretmenlerinin algılarına göre okul kültürünün iş motivasyonu ile “İşbirlikçi Liderlik”, “Öğretmen İşbirliği”, “Amaç Birliği” ve “Mesleki Yardımlaşma” arasında çok yüksek derecede; “Mesleki Gelişme” arasında ise iyi derecede ve istatistiksel bakımdan olumlu bir ilişki ortaya çıkarken, “Öğrenme Ortaklığı” boyutu ile bir ilişki bulunamamıştır. İstanbul Amerikan Robert Lisesi’nde görev yapan yabancı uyruklu yabancı dil öğretmenlerinin algılarına göre ise iş motivasyonu ile “Mesleki Yardımlaşma” arasında iyi derecede ve istatistiksel bakımdan olumlu bir ilişki varken, diğer boyutlar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

## **4.2. ÖNERİLER**

Yapılan birçok çalışmada, sağlıklı ve işbirlikçi okul kültürleri ile artan öğrenci başarısı, öğretmen verimliliği ve iş doyumunu arasında olumlu ilişkiler bulmuştur.



Katılımcı okul kültürünün birçok yararı vardır: Bunlar arasında en çok bahsedilenler yüksek moral, öğretime yüksek düzeyde bağlılık ve mesleki ilerlemedir. Başarılı örgütler ortak hedeflerin katılımı ile belirlendiği ve herkesin liderlik rolü üstlendiği uygulamalara odaklanan örgütlerdir. Okul liderleri bir yandan etkili olmayan öğretim uygulamaları için önlem alırken diğer yandan öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemektedirler. Örgütte işbirlikçi ilişkilere önem verme yoluyla aynı zamanda bireylerin kendine saygı, bağlılık, iş başarısı yaratılabilir. Bu da çalışanların üst düzeyde başarılı olduğu bir iş ortamının kurulmasına yardımcı olur. İşbirlikçi okullar, öğretmenlerin birbirleriyle ve müdürle birlikte çalışmalarını teşvik eden bir atmosfer ve yapı sağlamaktadırlar. Bu da okul gelişimi ve mesleki büyümeyi destekleyerek okul topluluğunun tüm üyelerinin beklentilerinin gerçekleşmesine katkıda bulunmaktadır.

Bu tanımdan yola çıkarak, araştırmanın gerçekleştirildiği okullardaki mevcut işbirlikçi kültürü olumlu yönde geliştirerek, çalışanların motivasyon düzeylerinin artmasını sağlayacak bazı öneriler ortaya koymak mümkündür :

Örneğin, mesleki yardımlaşmanın yetersiz olmasından yakınan erkek çalışanları motive etmek için takım çalışmalarına ağırlık verilebilir. Takım halinde öğrenme ortak vizyon geliştirmeye ve örgütsel öğrenmeye şüphesiz katkı sağlayacaktır. Bireyler sürekli öğrenirler, ama yine de bir örgütsel öğrenme ortaya çıkmaz. Ama takımlar öğrenirse, tüm organizasyon içinde öğrenme için bir mikrokozmos (küçük evren) haline gelirler ve geliştirilen beceriler başka bireylere ve takımlara aktarılabilir.

Bu çalışmada motivasyonu düşürücü üç temel faktör ortaya çıkmıştır: Bunlar; takım çalışmasının azlığı, yöneticiler arasındaki uyum problemi ve performans değerlendirme sisteminden duyulan rahatsızlıktır. Yukarıda da değinildiği gibi, takım çalışmasını daha da özendirme, etkin bir performans değerlendirme sistemi uygulayarak çalışanların hizmet kalitesini arttırmak ve güvenlerini kazanmak, okulda lider konumunda olan kişilerin okulun vizyonu ve misyonu doğrultusunda tutarlı yönetim tarzları benimsemelerini sağlamak şüphesiz motivasyonu arttırmaya yardımcı olacaktır. Burada en büyük rol liderlere düşmektedir. Daha katılımcı bir okul yönetimi tarzının benimsenmesi, öğretmenlere “sizin fikirleriniz önemlidir” mesajı verecek ve okuldaki insan kaynaklarından maksimum

düzyeyde verim alınmasını sağlayacaktır. Bu ayrıca “işbirlikçi liderlik” boyutunun okullarında yetersiz olduğunu düşünen kadın öğretmenleri de motive edecektir.

İş motivasyonunun düştüğü gözlenen mesleki kıdem ve yaş gruplarında teşvik edici ödüllendirmeler ve görevde yükselme imkanları sağlanarak motivasyon düzeyleri üst seviyede tutulmalıdır. Böylelikle okul topluluğu içinde yaş veya kıdem farkı gözetmeksizin herkesin birbirini pozitif yönde etkilediği bir çalışma ortamı yaratılabilir.

Bu çalışmada, Türk ve yabancı uyruklu öğretmenlerin örgüt kültürü algılarında ve motivasyon düzeylerinde farklılıklar olduğu saptanmıştır. Her iki okulda da Türk öğretmenler hem daha motive hem de okullarındaki örgüt kültürünün daha da farkında bir profil çizmişlerdir. Bunun bazı sebepleri olabilir; araştırmada da görüldüğü gibi yabancı uyruklu çalışanların çalışma saatleri, tatil süreleri, ücret gibi fizyolojik ihtiyaçlarla daha çok tatmin olabildiklerini söylemek hata sayılmaz. Özellikle eğitim sektöründe yabancı öğretmen akışının çok fazla ve sık olması, örgüte giren bu öğretmenlerin beklentilerinin ve hedeflerinin daha kısa süreli ve kar amaçlı olmasına sebep olabilmektedir. Bu nedenle çalıştığı okulda çok uzun süre barınmayan bir öğretmenin örgüt kültürü algısının, daha uzun süre çalışanlardan farklı olması doğaldır. Ayrıca bu öğretmenlerin yetiştikleri öz kültürlerinin, buradakiyle uyuşmaması adaptasyon zorluğuna yada bakış açısı farklılıklarına yol açabilmektedir. Yabancı bir ülkede doğmuş ve yetişmiş bir kişi, yeni bir ülkede uzun süre yaşayıp ve çalışsa da, içinde bulunduğu bu farklı kültürü benimsemekte zorlanabilir. Dolayısıyla, okul kültürünü algılamada Türk uyruklu ve yabancı uyruklu öğretmenler arasında farklılıklar olabilir. Bu çalışmada da görüldüğü gibi, Özel Robert Koleji’ndeki yabancı uyruklu öğretmenler “Mesleki Yardımlaşma” dışındaki okul kültürü alt boyutlarının okullarında var olduğunu algılayamamış ve motivasyon faktörü olarak görmemişlerdir. TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Eğitim Kurumları’nda çalışan yabancı uyruklu öğretmenler okullarında “Öğrenme Ortaklığı” alt boyutunun yokluğuna işaret etmiş ve bu anlamda motivasyon düzeylerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, bu araştırmayla incelenen her iki okulda da işbirlikçi okul kültürünün çeşitli boyutlarının var olduğu ve bunun yabancı dil öğretmenlerinin motivasyonunu olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Günümüzde rekabetin şüphesiz arttığı eğitim sektöründe,

güçlü ve çağdaş bir imaja sahip bir okul olmak için işbirlikçi okul kültürünün “Amaç Birliği”, “Katılımcı Liderlik”, “Mesleki Gelişim”, “Mesleki Yardımlaşma”, “Öğretmen İşbirliği” ve “Öğrenme Ortaklığı” olarak belirtilen tüm alt boyutlarının ne ölçüde var olduklarının saptanıp, okulun mevcut kültürünün bu yönde geliştirilmesi gerekmektedir. Bu hem çalışanların hem de öğrencilerin motivasyonunu etkilemesi açısından doğru ve etkili bir adım olacaktır.

Çalışmamızın daha geniş sayıda okulda yapılması, bundan sonraki araştırmacılara ve çalışanlara katkı sağlayacaktır.

## **EKLER**

EK 1- Örgüt Kültürü ve Motivasyon Ölçeği (Türkçe)

EK 2- Örgüt Kültürü ve Motivasyon Ölçeği (İngilizce)

EK 3- Ölçek Kullanma İzni (Abacıoğlu)

EK 4- Ölçek Kullanma İzni (Aksoy)

## EK 1- Örgüt Kültürü ve Motivasyon Ölçeği (Türkçe)

### ANKET FORMU

#### Değerli katılımcılar,

Bu anket okulunuzdaki örgüt kültürünün öğretmen motivasyonu ile ilişkisini incelemek üzere hazırlanmış soruları içermektedir. Araştırmanın başarılı olabilmesi için vereceğiniz yanıtların içten ve güvenilir olması esastır. Vereceğiniz yanıtlar bilimsel amaçlar çerçevesinde, bilimsel yöntemlerle değerlendirilecektir. **Ankete isminizin yazılması gerekmemektedir.**

Yardım ve katkılarınız için teşekkür eder ve saygılar sunarım.

Selin TANRIVERDİ

#### BÖLÜM I : KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümde durumunuza uygun olan seçeneği (x) işareti ile belirtiniz.

##### 1. Cinsiyetiniz

( ) Kadın ( ) Erkek

##### 2. Yaşınız

( ) 21-25 ( ) 26-30 ( ) 31-35 ( ) 36-40 ( ) 41 ve üzeri

##### 3. Eğitim düzeyiniz

( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ve üzeri ( ) Lisans tamamlama ( ) Diğer (Lütfen belirtiniz)

##### 4. Mesleki deneyiminiz

( ) 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21 yıl ve üzeri

##### 5. Bu okuldaki görev süreniz

( ) 1-2 yıl ( ) 3-4 yıl ( ) 5-6 yıl ( ) 7-8 yıl ( ) 9 yıl ve üzeri

#### BÖLÜM II : ÇALIŞANLARIN İŞ MOTİVASYONU

Aşağıda, çalıştığınız okulda iş motivasyonunuzu etkileyen 21 tanımlama (madde) yer almaktadır. Anketi cevaplandırmak için, her bir tanım ifadesini dikkatlice inceledikten sonra, bu ifadelere iş motivasyonunuzla ilgili olarak hangi ölçüde memnun kaldığınızı, ilgili ifadenin karşısındaki kutucuklardan, size göre en uygun dereceyi oluşturan birisinin içine "x" işareti koyunuz.

İş motivasyonumu etkilemesi açısından;	Çok Memnunum	Memnunum	Kararsızım	Memnun Değilim	Hiç Memnun Değilim
1. Bu kurumda çalışıyor olmaktan	( )	( )	( )	( )	( )
2. Tatil ve izin sürelerinden	( )	( )	( )	( )	( )
3. Görevim nedeniyle toplumda duyduğum saygılıktan	( )	( )	( )	( )	( )
4. Okulumdaki fiziksel çalışma ortamından	( )	( )	( )	( )	( )
5. İş arkadaşlarımla olan uyumundan	( )	( )	( )	( )	( )
6. Ek ücret sisteminden	( )	( )	( )	( )	( )
7. Takdir edilmem ve duyduğum başarı hissinden	( )	( )	( )	( )	( )
8. Kurumumdaki performans değerlendirme sisteminden	( )	( )	( )	( )	( )
9. Denetim altında tutulma derecemden	( )	( )	( )	( )	( )
10. Kendi yöntemlerimi kullanma ve karar alma derecemden	( )	( )	( )	( )	( )
11. Kurumunun bana sağladığı kazançtan	( )	( )	( )	( )	( )
12. Yöneticiler arasındaki uyumdan	( )	( )	( )	( )	( )
13. Mesleki eğitim ve gelişme imkanlarından	( )	( )	( )	( )	( )
14. Çalışma saatlerinden	( )	( )	( )	( )	( )
15. Yaratıcılığımı kullanabilme derecemden	( )	( )	( )	( )	( )
16. Ekip çalışmasına verilen önemden	( )	( )	( )	( )	( )
17. Verilen sorumluluk miktarından	( )	( )	( )	( )	( )
18. Yapılan sosyal aktivitelerden	( )	( )	( )	( )	( )

### BÖLÜM III : ÇALIŞANLARIN ÖRGÜT KÜLTÜRÜNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Aşağıda, çalıştığınız okulun kültürünü yansıtan 35 tanımlama (madde) yer almaktadır. Anketi cevaplandırmak için, her bir tanım ifadesini dikkatlice inceledikten sonra, bu ifadelere okulunuzla ilgili olarak hangi ölçüde katıldığınızı, ilgili ifadenin karşısındaki kutucuklardan, size göre en uygun dereceyi oluşturan birisinin içine “x” işareti koyunuz.

<b>Şu anda görev yaptığım okulda;</b>	<b>Kesinlikle Katılım</b>	<b>Katılım</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Az Katılım</b>	<b>Kesinlikle Katılmam</b>
1. Öğretmenler öğretim konusunda bilgi ve becerilerini geliştirmek için mesleki yayınlardan ve internetten yararlanırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Okul yöneticileri öğretmenlerin görüşlerine değer verir.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Değişik sınıfları okutan öğretmenler birbirleri ile işbirliği içerisinde ortaklaşa planlama yapma olanaklarına sahiptirler.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Öğretmenler birbirine güvenir.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Öğretmenler okulun misyonunu destek olur.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Öğretmen ve veliler öğrencilerin performansı konusunda ortak beklentilere sahiptir	( )	( )	( )	( )	( )
7. Yöneticiler öğretmenlerin mesleki yeterliklerine güvenir.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Öğretmenler önemli bir zaman dilimini birlikte planlama yapmaya ayırır.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Öğretmenler kendilerini geliştirmek için düzenli olarak meslektaşlarının bilgilerinden, seminerlerden ve konferanslardan faydalanırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Öğretmenler bir sorun çıktığında yardım etmeye isteklidir.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Yöneticiler iyi performans gösteren öğretmenleri kutlamak için zaman ayırır.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Okulun misyonu öğretmene yol gösterici niteliktedir.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Veliler öğretmenlerin mesleki yargılarına güvenir.	( )	( )	( )	( )	( )
14. Öğretmenler karar verme sürecine katılır.	( )	( )	( )	( )	( )
15. Öğretmenler diğer öğretmenlerin çalışmalarını gözlemlemek için zaman ayırır.	( )	( )	( )	( )	( )
16. Öğretmenler mesleki gelişime değer verir.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Öğretmenler birbirlerinin fikirlerine değer verir.	( )	( )	( )	( )	( )
18. Yöneticiler öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmasına olanak sağlar.	( )	( )	( )	( )	( )
19. Öğretmenler okulun misyonunu bilir.	( )	( )	( )	( )	( )
20. Öğretmenler okulda gelişen olaylarla ilgili bilgilendirilir.	( )	( )	( )	( )	( )
21. Öğretmenler ve veliler öğrenci performansı hakkında iletişim halindedir.	( )	( )	( )	( )	( )
22. Okul politikaların oluşturulmasında ve kararların verilmesinde öğretmenlerin katılımı sağlanır.	( )	( )	( )	( )	( )
23. Öğretmenler diğer öğretmenlerin ne öğrettiği hakkında genelde fikir sahibidir.	( )	( )	( )	( )	( )
24. Öğretmenler öğrenme süreci ile ilgili en son gelişmeler hakkında bilgi sahibidir.	( )	( )	( )	( )	( )
25. Öğretmenler grup içinde işbirliği halinde çalışır.	( )	( )	( )	( )	( )
26. Öğretmenler yeni yöntemler, teknikler ve fikirleri uyguladıklarında ödüllendirilir.	( )	( )	( )	( )	( )
27. Okul misyonu toplumun değerlerini yansıtır.	( )	( )	( )	( )	( )
28. Yöneticiler öğretimde risk almayı ve yeniliği destekler.	( )	( )	( )	( )	( )
29. Öğretmenler program ve projeleri değerlendirmek için işbirliği yapar.	( )	( )	( )	( )	( )
30. Öğretmenler okul gelişimine değer verir.	( )	( )	( )	( )	( )
31. Öğretim performansı okulun misyonunu yansıtır.	( )	( )	( )	( )	( )
32. Yöneticiler öğretim için ayrılan zamanı korur.	( )	( )	( )	( )	( )
33. Öğretim uygulamalarındaki anlaşmazlıklar açıkça dile getirilir ve tartışılır.	( )	( )	( )	( )	( )
34. Öğretmenler fikirlerini paylaşmak için cesaretlendirilir.	( )	( )	( )	( )	( )
35. Öğrenciler kendi eğitimleriyle ilgili sorumluluk üstlenirler; örneğin, sınıfta derse katılır ve ödevlerini yaparlar.	( )	( )	( )	( )	( )

## EK 2- Örgüt Kültürü ve Motivasyon Ölçeği (İngilizce)

### QUESTIONNAIRE

Dear participants,

This questionnaire is specially prepared to analyze the influence of school culture on personnel motivation. In order to get the best results, it is essential to answer the questions objectively and sincerely. The answers given will be evaluated by scientific methods and be kept strictly confidential. Please DO NOT WRITE down your name and mark each statement by putting an “x” between the numbers 1-5. Thank you for your effort and help.

Selin TANRIVERDİ

#### PART I : PARTICIPANT'S BACKGROUND

Please mark the statement that is true for you with an (x).

##### 1. Your Gender

Female  Male

##### 2. Your Age

21-25  26-30  31-35  36-40  41 and over

##### 3. Educational Status

B.A.  M.A.  PHD.  Post Graduate (2 yrs)  Others (Please State)  
.....

##### 4. Years of Professional Experience

1-5 years  6-10 years  11-15 years  16-20 years  21 years and over

##### 5. Years of working in this school

1-2 years  3-4 years  5-6 years  7-8 years  9 years and over

#### PART II : QUESTIONS ON MOTIVATIONAL FACTORS

Please mark the statement that is true for your school with an (x). DO NOT MARK more than one option per statement.

In terms of affecting my motivation I am ..... about	I am absolutely satisfied	I am satisfied	I am not sure	I am dissatisfied	I am absolutely dissatisfied
1. Working in this particular school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. The holidays and breaks	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Feeling of respect my job provides me in society	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. The physical working environment in my school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. My harmony with my colleagues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Extra-payment system	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Feelings of appreciation and success I feel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. The performance evaluation method used in my school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. The level of control I feel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. The freedom of making my decisions and using my methods	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. My salary	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. The harmony among the administrators	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. The professional development and career opportunities provided	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Working hours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. The freedom of using my creativity	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. The emphasis and value on teamwork	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. The amount of responsibilities given	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. The social activities organized	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### PART III : STAFF'S OPINION ON THE SCHOOL CULTURE

Below are 35 statements regarding your school culture. After you read each statement carefully, please mark the statement that is true for your school with an (x). DO NOT MARK more than one option per statement..

In my school;	I totally agree	I agree	I am not sure	I partly agree	I totally disagree
1. Teachers use resources like teaching newsletters or the internet to develop professionally.	( )	( )	( )	( )	( )
2. School administrators value the staff's opinion.	( )	( )	( )	( )	( )
3. There is collaborative planning among the teachers at different grades.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Teachers trust eachother.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Teachers support the school's mission.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Teachers and parents share a similar view on the students's progress.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Yöneticiler öğretmenlerin mesleki yeterliklerine güvenir.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Teacher spend a good deal of their time on planning.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Teachers try hard to learn from eachother's knowledge and experience. They attend seminars and workshops.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Teachers help eachother whenever there is a problem.	( )	( )	( )	( )	( )
11. School administrators reward hardworking staff.	( )	( )	( )	( )	( )
12. School's mission statement is a guide for the staff.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Parent trust the teachers judgements.	( )	( )	( )	( )	( )
14. Teachers take place in the decison making process.	( )	( )	( )	( )	( )
15. Teacher spend time for peer observation.	( )	( )	( )	( )	( )
16. Teachers value professional development.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Teachers value eachothers' judgements.	( )	( )	( )	( )	( )
18. School administrators encourage teamwork.	( )	( )	( )	( )	( )
19. Teachers know the school's mission.	( )	( )	( )	( )	( )
20. Teachers know about the latest news in the school.	( )	( )	( )	( )	( )
21. Teachers and parents regularly conference about the student's improvement.	( )	( )	( )	( )	( )
22. Teachers are actively involved in the process of forming the school policies and rules.	( )	( )	( )	( )	( )
23. Teachers have a general view on what other teachers are teaching.	( )	( )	( )	( )	( )
24. Teachers know about the latest trends and theories in teaching and learning.	( )	( )	( )	( )	( )
25. Teachers work cooperatively in the group.	( )	( )	( )	( )	( )
26. Teachers get rewarded when they apply new methods in their teaching.	( )	( )	( )	( )	( )
27. School's mission reflect the national values.	( )	( )	( )	( )	( )
28. School administrators are for innovation and risk taking.	( )	( )	( )	( )	( )
29. Teachers cooperate in the evaluation process.	( )	( )	( )	( )	( )
30. Teachers care about the development of the school.	( )	( )	( )	( )	( )
31. The school's educational performance is in line with the school's mission.	( )	( )	( )	( )	( )
32. School administrators care and protect the educaton time.	( )	( )	( )	( )	( )
33. Disagreements in teaching methods are clearly expressed and discussed.	( )	( )	( )	( )	( )
34. Teachers are encouraged to express their feelings.	( )	( )	( )	( )	( )
35. Students take responsibility for their learning; they participate in the lesson and do their homework.	( )	( )	( )	( )	( )



### EK 3- Ölçek Kullanma İzni (Abacıoğlu)

<b>Date:</b>	Fri, 29 March 2007 22:05:15 +0300 (EEST)
<b>Subject:</b>	Re: Ölçek kullanma izni
<b>From:</b>	mcolakoglu@bahcesehir.edu.tr
<b>To:</b>	"Selin Tanriverdi" <selin_tanriverdi@yahoo.com>

Sayın Tanriverdi,

Anketi çalışmanızda kaynak göstererek kullanabilirsiniz.  
Başarılar dilerim.

Mürüvvet Çolakoğlu (Abacıoğlu)

#### EK 4- Ölçek Kullanma İzni (Aksoy)

<b>From:</b>	"Trio-Hande Aksoy" <handea@trio-ik.com.tr>
<b>To:</b>	"Selin Tanriverdi" <selin_tanriverdi@yahoo.com>
<b>Subject:</b>	RE: motivasyon olcegi
<b>Date:</b>	Mon, 2 Apr 2007 12:17:48 +0300

Selin Hanım,

Tezimdaki motivasyon ölçeğinin kaynak gösterilerek kullanılmasına izin veriyorum.

Başarılar dilerim.

Sevgilerimle,

Hande Aksoy

## KAYNAKLAR

Adler, Nancy J. "International Dimensions of Organizational Behavior", **The Kent International Dimensions of Business Series**. 2.b. U.S.A : PWS-KENT Publishing Company, 1991.

Abacıoğlu, Mürüvvet. **Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Yıldız Teknik Ün. Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2005.

Aksoy, Hande. **Örgüt İkliminin Motivasyon Üzerindeki Etkileri Üzerine Bir Araştırma**, Marmara Ün. Yönetim ve Çalışma Psikolojisi Bölümü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2006.

Arvin, V.Phatak. **Uluslararası Yönetim**. Çev. Prof.Dr.Atilla Baransel, İst.Ün.İşl.Fk.Yayın No: 213, İşl.ve İkt. Enst.Yayın No:108, İstanbul, 1996.

Aşan, Öznur. "Motivasyon". S. Güney (der.). **Yönetim ve Organizasyon**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001.

Balcı, Ali, , **Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma**. Geliştirilmiş İkinci Baskı, Pegem Yayıncılık, s.178, Ankara, 2001.

Balcı, B., 2004, **Milli Eğitime Bağlı Meslek Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Tatmini**, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Balcı, Gülay, 1989, **Özendirme Kuramlarının İş gören Verimliliği ile İlişkilendirilmesi** Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Master Tezi, Ankara.

Barney, Jay B."Organizational Culture: Can it be a Source of Sustained Competitive Advantage ?", **Academy of Management Review**, Vol.11, No:3, Los Angeles, 1986.

Barutçugil, İsmet. **Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi**. İst: Kariyer Yayınları, 2002.

Berry, M.Lilly. **Psychology at Work : An Introduction to Industrial and Organizational Psychology**. 2.b. NY: McGraw-Hill, 1998.

Cook, W. Curtis ve Phillip L. Hunsaker. **Management and Organizational Behavior**. 3.b. NY: McGraw-Hill Higher Education, 2001.

Çelik, Vehbi; **Okul Kültürü ve Yönetimi**. Ankara, Pegem 10.yıl Yayınları,1997, s.55-56.

Çetin, Münevver Ölçüm. **Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık**, Ankara: Nobel Yayınevi, 2004.

Desphonde, R. ve Webster, F. E., , "Organizational Culture and Marketing : Defining The Research Agenda ", **Journal of Marketing**, Cilt: 53, Sayı:4,1989.

Daft, Richard. **Management**, 2.b, New York: The Dryden Press,1991.

Davis, Keith ve Newstrom John W. **Organizational Behavior: Readings and Exercises**. 7.b. U.S.A : McGraw-Hill Book Company, 1985.

Dinçer, Ömer. **Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası**, İstanbul: Timaş Yayınları, 1991.

Dudak, M., 2005, **İstanbul İli Toplam Kalite Yönetimi Projesi Kapsamındaki İlköğretim Okulu Çalışanlarının Motivasyon Ve İş Tatmin Düzeyleri**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Edmonson, Stacey, Genevieve Brown, Beverly Irby and Fred Lunenburg, 2002, "Creating a Collaborative Culture," **Catalyst for Change**. 31,3, s.9.

Ergin, Canan. **Türkiye'deki Örgütlerde Çatışmaların Çözümlemesine İlişkin Çalışmalar**. Z. Aycan (der.). Akademisyenler ve Profesyoneller Bakış Açısıyla Türkiye'de Yönetim, Liderlik ve İnsan Kaynakları Uygulamaları. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 2000.

Erdoğan, İrfan. **Okul Yönetimi, Öğretim Liderliği**. 5.b., İst: Sistem Yayıncılık, 2004.

Erdoğan, İlhan. **Kültürün Yönetim Fonksiyonlarına Uygulanması ve Faktör Analizi Yöntemi ile Bir Araştırma**. İst.: Sermet Matbaası, 1975.

Erdoğan, İlhan. **İşletmelerde Davranış**. İst. Üni. Yayın No: 3077, İst.: Evrim Ofset Matbaacılık, 1983.

Erdoğan, İlhan. **İşletmelerde Davranış**. İst.: İst. Ün. İşl. Fk. Yayını, 1991.

Eren, Erol. **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**, İstanbul : Beta Basım, 2004

Eren, Erol. **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**. 7.b. İst: Beta Yayınları, 2000

Ergin, Canan. **İnsan Kaynakları Yönetimi: Psikolojik Bir Yaklaşım**. Ankara: Academyplus Yayınevi, 2002.

Foster, J.Jeremy. **Introduction to Work and Organizational Psychology**. Oxford: Blackwell Publishers, 2000.

Genç, Nurullah. **Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar**. 2.b. Ankara : Seçkin Yayınevi, 2005.

Gordon, R. Judith. **Organizational Behavior: A Diagnostic Approach**. 6.b. New Jersey: Prentice Hall, 1999.

Güvenç, Bozkurt; **İnsan ve Kültür**. 6. Basım, İst.: Remzi Kitabevi, 1994.

Güvenç, Bozkurt. **Kültürün ABC'si**, İstanbul:Yapı Kredi Yayınları, 1997.

Gruenert, S.,"Shaping a New School Culture," **Contemporary Education**. 71,2, s.16. 2000.

Hargreaves, David H."School Culture, School Effectiveness and School Improvement Practice," **Organizational Effectiveness and Improvement in Education**. Ed.: Alma Haris, Nigel Bennett and Margaret Preedy, Open University Pres, s. 240-244. Buckingham. 2000.

Hill, Charles W.L. and Gareth R. Jones. **Strategic Management: An Integrated Approach**. Library of Congress, 1989.

Hofstede, Geert."The Usefulness of the Organizational Culture Concept". **Journal of Management Studies**, May 1986.

İzmiroğlu, Kağan. "Yönetim ve Organizasyonda Kültürün etkisi". İst.Ün. İşl. Fak.Yönetim ve Organizasyon Kürsüsü Politikaları ve Organizasyonu Anabilim Dalı **Yük.LisansTezi**. İst.1989.

Koçel, Tamer. **İşletme Yöneticiliği**. 8.b. İst: Beta Yayınları, 2001.

Kozlu, Cem. **Kurumsal Kültür : Amerika, Japonya ve Türkiye; Başarılı Firma Yönetimlerinde Kurumsal Kültürün Rolü**. Bilkom Yayınları, İstanbul, 1986.

Koontz, Harold. **Management and Organizational Behavior Classics**.7.b. NY: Irwin/McGraw-Hill,1999.

Köse, Sevinç, Semra Tetik ve Cuma Ercan. "Örgüt Kültürünü Oluşturan Faktörler", Celal Bayar Ün., İ.İ.B.F. **Yönetim ve Ekonomi Dergisi**, 2001: S:1, C:7, s.219.

Luthans, Fred ve Keith Davis. **Organizational Behavior** : 2.b. NY: Irwin/ McGraw-Hill, 1999.

McGregor, Douglas M. "The Human Side of Enterprise" **Management and Organizational Behavior Classics**.7.b. NY: Irwin/ McGraw-Hill,1999.

McShane, Steven L. Ve Mary Ann Von Glinow. **Organizational Behavior : Emerging Realities for the Workplace Revolution**.2.b. NY: McGraw-Hill Higher Education, 2003.

Miles, M. T., 2002,**The Relative Impact of Principal Instructional and Transformational Leadership on School Culture**. Yayınlanmamış Doktora Tezi.Faculty of the Graduate School University of Missouri, s.18-20. A.B.D.

Morgan, Gareth. **Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor**, Çev. Gündüz Bulut, İstanbul: BZD Yayıncılık, 1998.

Newstrom, John W ve Keith A. Davis. **Organizational Behavior: Human Behavior at Work**. Los Angeles: McGraw- Hill Companies, 2002.

Onaran, Oğuz. **Çalışma Yaşamında GÜdülenme Kuramları**. Ankara: Ankara Ün. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları No:470, 1981.

Owens, Robert G. “Organizational Behavior in Education”, **Instructional Leadership and School Reform**. 7.b.U.S.A : Allyn and Bacon, 2001.

Özdevecioğlu, Mahmut. “Stratejik Yönetim ve Liderlik” **Organizasyon Kültürü**, İst.: İz Yayıncılık, 1994.

Özdevecioğlu, Mahmut. “Organizasyon Kültürü”, **Stratejik Yönetim ve Liderlik**, İst.İz Yayınları, 1994.

Özdemir, Server. **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**. Ankara: Pegem Yayınları, 2000.

Quinn E. Robert, Sue R. Faerman, Micheal P. Thompson ve Micheal R. McGrath. **Becoming A Master Manager : A Competency Framework**. 2.b. NY: John Wiley & Sons, Inc., 1996.

Pheyse, Diana C. **Organizational Cultures**. London and New York : Routledge, 1993.

Porteus, Murray. **Occupational Psychology**. London: Prentice Hall, 1997.

Robbins, Stephen P. **Örgütsel Davranışın Temelleri**. Çev. S.A. Öztürk, Prentice-Hall International, Inc., ETAM A.Ş.,1994.

Robbins, P. Stephen. **Organizational Behavior**. 9.b. New Jersey: Prentice Hall, 2001.

Rohit Desphonde, Frederick E.Webster. “Organizational Culture and Marketing: Defining The Research Agenda”, **Journal of Marketing**. C 53, Ocak 1989, s.4.  
Sabuncuoğlu, Zeyyat ve Melek Tüz. **Örgütsel Psikoloji**. 4.b.Bursa: Furkan Ofset, 2003.

Schein, Edgar. **Organizational Culture and Leadership**. San Francisco: Jossey-Bass Publisher,1985.

Seeley, Eric. “Human Needs and Consumer Economics: The Impact of Maslow’s Theory of Motivation for Consumer Expenditure Patterns.” **Journal of Socio-Economics** 21.4 (1992).

Senge, P. M. **Beşinci Disiplin**, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, ss.257,1993.

Shani, A.B. Rami ve James B. Lau. **Behavior in Organizations : An Experimental Approach**.2.b. NY: McGraw-Hill Higher Education, 2000.

Sorgut, Selami. **Kültürler arası Farklılaşma ve Yönetim**. Ankara: Verso Yayıncılık, 1994.

Stolp, Stephen, 1994, "Leadership for School Culture," **OSSC Bulletin. Eugene** : Oregon School Study Council. ED 91, s.2.

Sürekli, D. Ve Tevrüz, S. **Endüstri ve Örgüt Psikolojisi**. II. Baskı, Ankara : Türk Psikologlar Derneği, 1997.

Şimşek Y., 2005, **Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmen Görüşleri**, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, s.101-102, Eskişehir.

Tyrell, Frances and D.O. Stine, "Transformational leaders or new organizations," **Thrust for Educational Leadership** . 27, s.34. 1997.

Uğuz, Sare Sevgi. "Örgüt Kültürünün Yönetim ve Organizasyon Yapısına Etkileri ve Örgüt Kültürü ile İlgili Bir Araştırma", **Marmara Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü İşl.Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi**. İstanbul : 1999, s.1.

Unutkan, Göksel Ataman. **İşletmelerin Yönetimi ve Örgüt Kültürü**, İst: Türkmen Kitabevi, 1995.

Uyargil, Cavide. **İşletmelerde Performans Yönetimi Sistemi**. İst. Ün. İşl. Fak. Yay., 1994.

Üçok, Tengiz. "Organizasyon Kültürünün Oluşumu", **T.C. Dokuz Eylül Ün. İ.İ.B.F. Dergisi**, C.IV, S

Wheelen ve Hunger. **Strategic Management and Business Policy**. 4.B, Addison-Wesley Publishing Company,1992.

Whorton, Joseph W. ve John A.Worthley. "A Perspective on the Challenge of Public Management : Environmental Paradox and Organizational Culture", **Academy of Management Review**, Vol.6, No:3, 1981.

Wilson, M. Fiona. **Organizational Behavior and Work: A Critical Introduction**. NY: Oxford University Press, 2004.

<http://www.baltas-baltas.com/kaynakdergiyazi/> (Ulaşım Tarihi : 30.05.2007)

[http://tedp.meb.gov.tr./](http://tedp.meb.gov.tr/) (Ulaşım Tarihi : 28.05.2007)

[http://www.benimblog.com/Makaleler/ Örgüt Kültürü ve İklimi](http://www.benimblog.com/Makaleler/Orgut_Kulturu_ve_Iklimi) (Ulaşım Tarihi : 20.05.2007)

[http://www.insankaynaklari.com/Makaleler/ Liderlikte Yeni Eğilimler](http://www.insankaynaklari.com/Makaleler/Liderlikte_Yeni_Egilimler) (Ulaşım Tarihi: 20.05.2007)

[http://tedp.meb.gov.tr / Etkili Öğrenme Yönetimi/](http://tedp.meb.gov.tr/Etkili_Ogrenme_Yonetimi/) (Ulaşım Tarihi: 20.05.2007)

[http://www.benim.blog.com/Makaleler/ Kurumsal Kültür Nedir /](http://www.benim.blog.com/Makaleler/Kurumsal_K%C3%BClt%C3%BCr_Nedir/) (Ulaşım Tarihi: 20.05.2007)

<http://www.insankaynakları.gokceada.com>

[http://www.bilgiyonetimi.org/Makaleler/ Sanal Bürokrasiden E-Devlete Teorik Yaklaşımlar](http://www.bilgiyonetimi.org/Makaleler/Sanal_B%C3%BCrokrasiden_E-Devlete_Teorik_Yaklaşımlar) (Ulaşım Tarihi: 20.05.2007)

<http://www.merih.net/> (Ulaşım Tarihi : 20.04.2007)



## ÖZGEÇMİŞ

Selin Erzin Tanrıverdi 1979 yılında İstanbul'da doğdu. Özel Anakent Lisesi'nden 1997 senesinde mezun olduktan sonra, Boğaziçi Üniversitesi'nde "İngiliz Dili ve Edebiyatı" üzerine lisansını tamamladı. 2001 yılında onur derecesiyle bu bölümden mezun oldu. Aynı yıl Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde "İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programı"na katıldı. 2001 yılından beri özel sektörde "İngilizce Öğretmeni" olarak çalışan Tanrıverdi; 2007 senesinde Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" bölümünde yüksek lisans eğitimini tamamladı.